

**MÁSTER DE FORMACIÓN DE PROFESORES DE E/LE
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA
DE LA LENGUA Y LA LITERATURA
UNIVERSITAT DE BARCELONA**

**CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES DE E/LE EN
PROCESOS DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE UNA CULTURA
EXTRANJERA EN EL CAIRO**

UN ESTUDIO DE CASO

MEMORIA DE INVESTIGACIÓN

José Mario Calderón Espadas

Tutora: Dra. Cristina Ballesteros Gómez

Barcelona, abril de 2003

Me gustaría expresar mi agradecimiento a todas las personas que han colaborado en la elaboración de este trabajo. A los profesores Omar, Pablo y Nuran por haber aportado sus opiniones y experiencias que han sido la base de este estudio. A Cristina Ballesteros, por su entusiasmo y disponibilidad. A Pilar Candela, por su atenta lectura y sus sabios consejos.

CREENCIAS Y ACTUACIONES DE LOS PROFESORES DE E/LE EN PROCESOS DE ENSEÑANZA -APRENDIZAJE DE UNA CULTURA EXTRANJERA EN EL CAIRO. UN ESTUDIO DE CASO.

ÍNDICE

1. RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA	1
2. BASES TEÓRICAS	
2.1. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR	
2.1.1. Principios básicos del pensamiento del profesor	3
2.1.2. Las teorías implícitas de los profesores	4
2.1.3. Conocimientos, creencias y presuposiciones del profesor	5
2.2. LA CULTURA Y EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS	
2.2.1. Cultura y comunicación	8
2.2.2. La cultura en los idiomas	11
2.2.3. Cultura en E/LE	
2.2.3.1. ¿Qué entendemos por cultura en E/LE?	15
2.2.3.2. ¿Cómo enseñar cultura en E/LE?	19
2.2.3.3. La competencia intercultural en E/LE	20
2.2.3.4. Comunicación no verbal e interculturalidad en E/LE	23
2.2.3.5. Aportaciones del <i>Marco común europeo de referencia</i> a la descripción de las competencias	29
2.2.3.6. La adquisición de la competencia plurilingüe y pluricultural: clave para el diálogo internacional y la tolerancia	39
2.2.4. El aula de E/LE en El Cairo: escenario de la cultura hispánica	
2.2.4.1. La cultura aportada por el alumno al aula	41
2.2.4.2. El profesor de E/LE como agente (inter)cultural	43
2.2.4.3. El espacio de la cultura en Manuales de E/LE de los 90 utilizados en El Cairo	47
3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	52
4. CONTEXTO DEL ESTUDIO	
4.1. El sistema de enseñanza egipcio	53
4.2. Protocolo de colaboración con los profesores	53
4.3. Los informantes o los profesores colaboradores	54
4.3.1. Omar	54
4.3.2. Pablo	54
4.3.3. Nuran	55
5. METODOLOGÍA	
5.1. La investigación cualitativa	55
5.2. Etnografía y educación	56
5.3. El estudio de caso	57
5.4. Sistemas de recogida de datos	57

5.4.1. Entrevistas	57
5.4.1.1. Justificación y presupuestos teóricos	57
5.4.1.2. Entrevistas realizadas	59
5.4.1.3. Métodos de análisis de las entrevistas	60
5.4.2. Cuestionarios	60
5.4.2.1. Justificación y presupuestos teóricos	60
5.4.2.2. Cuestionario aplicado	62
6. ANÁLISIS DE LOS DATOS	
6.1. Análisis de las creencias de Omar	63
6.2. Análisis de las creencias de Pablo	74
6.3. Análisis de las creencias de Nuran	92
6.4. Sistema de creencias de Omar, Pablo y Nuran	102
7. RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	107
8. DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES	112
9. ANEXOS I, II, III	116
10. BIBLIOGRAFÍA	137

“... pues es una responsabilidad enseñar cultura hispánica en Egipto; me siento muy responsable porque a mí no me gusta que la gente sea muy cerrada y que aprenda una lengua independientemente de lo que se puede hacer, o de cómo piensa la gente que utiliza esta lengua, es decir, yo me siento responsable, sobre todo porque se hacen comparaciones muchas veces erróneas; hay que explicar las cosas a los estudiantes y hacerles comprender que se trata simplemente de otra cultura como nosotros somos otra para ellos, nosotros, porque yo soy egipcio, y tienes que comprender que la cultura árabe, la nuestra, es diferente a la hispánica y espero de ellos respeto, que me comprendan y no se impongan, y por eso yo tampoco me tengo que imponer...”

(Transcripción de la entrevista a Omar, profesor de E/LE en el I. Cervantes de El Cairo, 2002)

“Nosotros vemos vivir una vida docente como un proceso en construcción. Las vidas de la gente están compuestas a lo largo del tiempo: las historias son vividas y contadas, recontadas y re-vividas. Para nosotros, la educación está entrelazada con la vida y con la posibilidad de recontar nuestras historias de vida. Tal como pensamos sobre nuestra propia y la vida de los profesores y alumnos con que nos comprometemos, condiciona la posibilidad de desarrollo y cambio. Conforme aprendemos a contar, a oír y a responder a las historias de los profesores y alumnos, imaginamos consecuencias educativas significativas para los alumnos y profesores en las escuelas”.

(Clandinin y Connelly, 1997:203)

1. RELEVANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL TEMA.

Este estudio es el reflejo del interés y la curiosidad personal que han suscitado desde hace ocho años mis vivencias y experiencias docentes en dos países de Oriente Medio: Egipto y Jordania. Durante este tiempo he mantenido contacto con numerosos profesores y alumnos de español, tanto en la Universidad de El Cairo como en los Institutos Cervantes de El Cairo, Alejandría y Ammán. Desde mi punto de vista, el interés de este estudio reside en haber escuchado las voces de tres profesores que enseñan español en El Cairo y haber tratado de interpretar sus opiniones sobre el proceso de enseñanza - aprendizaje de la cultura hispánica en un contexto sociocultural tan desconocido, diverso y a veces mal interpretado como es la sociedad árabe.

La diversidad de los profesores entrevistados, egipcios y españoles, que ejercen su labor docente en el mismo país y están en contacto con la cultura árabe del alumno hace posible que podamos contrastar las diferentes percepciones que tienen sobre lo que es para ellos enseñar cultura l, puesto que ellos conocen muy bien la realidad sociocultural egipcia y el perfil del alumno (personalidad, actitud, estilos de aprendizaje...)

Creo que este estudio puede tener interés para los profesores de E/LE de diferentes instancias pero también para los profesores de lengua española de Secundaria en España que se enfrentan a clases multiculturales en las que cuentan con alumnos inmigrantes. Esta reflexión puede dar luz acerca del pensamiento y actitudes de los estudiantes de procedencia árabe, así como orientar al profesor en la metodología más adecuada para transmitir la cultura hispánica.

Por otro lado, este tema sería también de interés para la formación del profesor de E/LE novel que va a ejercer su labor docente fuera de España (profesores del Instituto Cervantes o de otros organismos), en sociedades donde conviven diversas religiones (musulmanes, cristianos, judíos) y culturas, para reflexionar sobre lo que conlleva enseñar una cultura extranjera y determinar el papel del profesor como puente y mediador.

2. BASES TEÓRICAS.

2.1. LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: EL PENSAMIENTO DEL PROFESOR

El pensamiento del profesor ha adquirido una creciente importancia durante las dos últimas décadas como campo de investigación para indagar en los fenómenos que tienen lugar en la escuela.

Tradicionalmente el paradigma positivista estaba centrado en el modelo de investigación “proceso-producto”, donde se estudiaba al profesor en función de los resultados obtenidos por sus alumnos y no se le reconocía la capacidad de pensamiento propio. Tras el declive de este paradigma positivista, surge otra línea de investigación que se enmarca dentro de los modelos mediacionales de la investigación socio-educativa, que postulan la existencia de una mediación por parte de los factores humanos y contextuales como hipótesis central para comprender la realidad escolar.

Este enfoque ha significado un giro drástico en la perspectiva que se aplicaba en la investigación educativa. Se pasa de los análisis de los factores “objetivos” de la realidad escolar (el currículum, la organización del centro escolar, la formación técnica del profesorado...), propios del positivismo educativo, y de la pretensión de universalizar los resultados obtenidos, a poner de relieve ahora aquellas facetas que dan un carácter singular a los procesos de enseñanza-aprendizaje y que convierten a cada contexto docente (intereses de alumnos, padres y profesores, características del entorno social y de la institución, fines y métodos) en un “espacio ecológico” peculiar e irrepetible.

Los orígenes de la investigación sobre el pensamiento del profesor están en la obra de **P. Jackson** (1968) *La vida en las aulas*. Este autor, señala la importancia de describir el pensamiento y la planificación de los profesores en el momento “preactivo” e “interactivo” para comprender mejor los procesos que tienen lugar en el aula.

Clark y Petterson (1986) citan como punto de partida del interés por el tema el informe de la Sexta Comisión de la Conferencia Nacional de Estudios sobre la Enseñanza (USA) dirigida por Shulman. Según el Informe, el procesamiento de la información del profesor tiene antecedentes internos (creencias, conocimientos...) que lo determinan. A partir de entonces la investigación del pensamiento empezó a evolucionar y a definir sus objetivos: describir la vida mental de los profesores y comprender su actuación.

2.1.1. PRINCIPIOS BÁSICOS DEL PENSAMIENTO DEL PROFESOR.

Shavelson y Stern (1981) consideran que los profesores son profesionales que realizan juicios y toman decisiones en un entorno complejo e incierto. Debido a las limitaciones que tiene el ser humano para procesar la información, el profesor se ve obligado a redefinir la situación mediante un proceso de simplificación (Simon, 1957). **Clark y Yinger** (1979a) establecen la distinción entre momentos de “**enseñanza reflexiva**” en la que no actuaría el procesamiento simplificado y momentos de “**enseñanza reactiva**” que supone una simplificación aplicable a los momentos rutinarios en el aula.

Se parte de la premisa que el comportamiento de los profesores está dirigido por sus pensamientos, juicios y decisiones, aunque se es consciente de la laguna existente en el conocimiento psicológico para explicar la relación entre pensamiento y acción. Por último, se sostiene que el pensamiento que los profesores tienen durante la enseñanza interactiva parece ser cualitativamente diferente del que mantienen en la fase preactiva (**Clark y Peterson**, 1986). Esta diferencia obedece al hecho de que **los juicios y toma de decisiones** no se dan en el vacío, sino como han apuntado **Clark y Yinger** (1980) **se enmarcan en tres contextos:**

- a) **el psicológico:** teorías implícitas, creencias y valores que tiene el profesor sobre la enseñanza – aprendizaje.
- b) **el ecológico:** recursos, circunstancias externas, situaciones administrativas, etc. que limitan, facilitan y conforman el pensamiento y la acción de profesores y alumnos.
- c) **el social:** propiedades colectivas e interactivas del grupo - clase.

El estudio del pensamiento de los profesores ha seguido **dos enfoques: el modelo de toma de decisiones y el modelo de procesamiento de la información**. En el primer modelo se concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información, tomando decisiones, guiando acciones sobre la base de esas decisiones y observando los efectos que esas acciones producen en los alumnos. En el segundo modelo se pretende conocer cómo el profesor define la situación de enseñanza y como ésta afecta su conducta (**Clark**, 1978). Por ello, se ha delimitado este campo de investigación en **tres ámbitos: a) de planificación** (pensamiento preactivo), **b) de pensamiento y toma de decisiones interactivas** y **c) de teorías implícitas y creencias**. En este último ámbito se inscribe nuestro estudio.

2.1.2. LAS TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LOS PROFESORES.

El hecho de teorizar es una actividad en la que el hombre puede predecir su actuación futura con una construcción personal cuya eficacia ha podido constatar previamente. Esta visión popular de la teorización tiene que ver con al teoría de los “**Constructos Personales**” de **Kelly** (1955). Los “constructos personales” son hipótesis, es decir, modelos de representación mental de la realidad, un conjunto de creencias o teorías más o menos formales y explícitas, acerca de un campo del conocimiento o de la acción, que orientan el comportamiento concreto del individuo en ese ámbito y que deben quedar continuamente expuestas al contraste y la refutación. Son una mezcla de conocimiento, afectividad y acción; se adquieren en el intercambio directo con el medio y se van consolidando a lo largo de la historia personal.

Munby (1982,1983b) se enfrenta a **dos dilemas** a la hora de investigar las creencias: **el dilema del lenguaje y el significado** y **el dilema del contexto**. El primero se refiere al hecho de intentar captar el pensamiento de los profesores en su propia lengua (en lugar de hacerlo en la lengua del investigador) para después determinar qué significa ese lenguaje para el profesor mismo. **Munby** se concentra en el lenguaje del profesor utilizando la técnica de rejilla desarrollada por Kelly según la cual los sujetos deben responder a palabras claves propuestas por el investigador. En este punto aparece el dilema del contexto por cuanto las palabras claves propuestas por el investigador pueden determinar que el contexto sea el de éste y no del profesor. **Munby** (1983a) expone que los profesores, como profesionales, son quienes deciden cambiar su práctica o no. Esta idea conecta con la opinión de **Fenstermacher** (1979) de que la mejora de la enseñanza exige que se transformen las creencias subjetivas de los profesores en creencias objetivas.

Suscribimos las palabras de **Clark y Peterson** (1986) cuando dicen que *“la tarea central del investigador es ayudar al profesor a trasladarse de un sistema privado e implícitamente mantenido a una disciplina explícita de su esquema de referencia cognitivo”*.

Las **teorías implícitas** son síntesis dinámicas de conocimientos que los profesores abstraen a partir de conjuntos de experiencias relativas a la enseñanza. Entre sus **características** están las siguientes:

- Se abstraen a partir de un conjunto de experiencias almacenadas en la memoria.
- Aunque son teorías personales, contienen también ideas compartidas culturalmente.
- No son productos cognitivos conscientes sino que permanecen implícitas.
- En una misma teoría pueden convivir ideas contradictorias.
- Pueden cambiar dependiendo de factores externos: reformas, cambios sociales o internos: desarrollo personal, currículum académico.

2.1.3. CONOCIMIENTOS, CREENCIAS Y PRESUPOSICIONES DEL PROFESOR.

La noción de **creencia** nos interesa porque los profesores interpretan la enseñanza de la lengua y la cultura bajo el prisma de sus creencias, conocimientos y presupuestos sobre el concepto de lengua y aprendizaje. **Linde** (1980a) caracteriza un sistema de creencias como “*un cuerpo de creencias que es coherente, focalizado sobre un tema determinado, y no determinado, y no defendido por todo el mundo en una determinada cultura*”. El sistema de creencias no se refiere sólo a la forma en que las cosas son sino también a la forma en que deberían ser, es decir, lleva consigo un sistema de valores.

Abelson (1979) apunta seis diferencias relevantes entre el sistema de conocimientos y el sistema de creencias:

- 1) Los sistemas de creencias no son consensuales: no todo el mundo está de acuerdo en las mismas creencias y se aceptan distintas creencias sobre un tema.
- 2) Los sistemas de creencias a menudo incluyen una noción de “existencia”: algo existe.
- 3) Los sistemas de creencias son altamente evaluativos: las cosas son buenas o malas.
- 4) Los sistemas de creencias contienen un alto grado de material episódico.

5) Los sistemas de creencias tienen diferentes grados de fuerza.

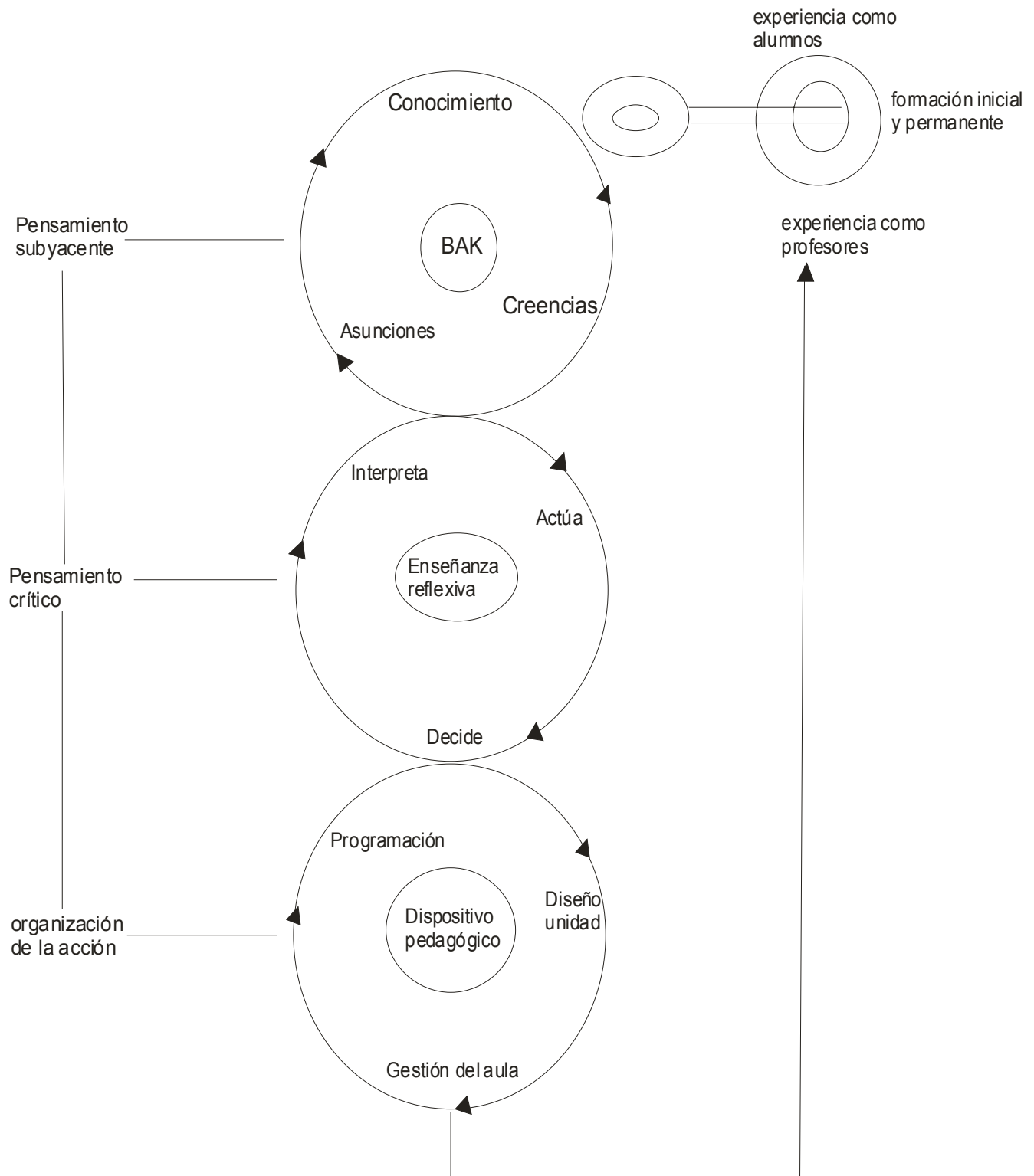
6) Los sistemas de creencias no tienen unos límites claros y se mezclan en gran medida con otros sistemas de creencias.

Según **Nisbett –Ross** (1980) las creencias se forman desde los primeros años de la vida, en un proceso de transmisión cultural, y como una manera de construir la comprensión de sí mismo y del mundo.

Woods (1996) relaciona el concepto de creencias con el de teorías implícitas de Clark y Yinger y cita los términos que diferentes autores proponen para distinguir entre conocimientos y creencias: **Leinhardt** (1989) apunta “conocimiento contextualizado” y “conocimiento descontextualizado” respectivamente; **Calderhead** (1988) diferencia entre “conocimiento práctico” de los profesores y “conocimiento técnico- formal”; **Clandinin y Connelly** (1986) confieren al término “imagen” el significado de creencias muy arraigadas y sentimientos sobre lo que es una forma correcta de enseñanza, anclada en experiencias pasadas.

Woods (1996) distingue entre **conocimientos**, **suposiciones** y **creencias**. Los **conocimientos** se refieren a saberes convencionales, las **suposiciones** a la aceptación temporal de un hecho que aceptamos como verdadero, mientras que las **creencias** son proposiciones que no se pueden demostrar y por tanto son motivo de discrepancia. De menor a mayor certeza estarían: creencias – suposiciones – conocimientos. **Woods** (1996) advierte que existen ciertas zonas donde se solapan unos conceptos con otros. Por ello adopta el término **BAK** (beliefs, assumptions, knowledge).

M. Llobera y otros (1999) presentan un esquema en el que se muestra la relación existente entre los diferentes componentes que explican la complejidad de la actuación docente:



M. Llobera y otros (1999) señalan en la parte superior derecha del esquema las fuentes del pensamiento subyacente de cada profesor: **la formación inicial y permanente, la experiencia como alumnos y la experiencia como docentes.**

A partir de estas fuentes se origina el pensamiento del profesor en el que las creencias se solapan con las suposiciones y con los conocimientos (BAK).

Esta estructura compleja a la que **Woods** (1996) llamaba BAK, donde confluyen pensamientos de distinta índole, influye en la interpretación de lo que sucede en el aula y a partir de estas valoraciones los docentes toman sus propias decisiones.

El **pensamiento crítico** del profesor sobre lo que ocurre en el aula influye en la planificación (programación, metodología...) y en la interacción. La **organización de la acción** se concreta en un dispositivo pedagógico que suministra nuevas experiencias y mediante un proceso de retroalimentación dirige el pensamiento del profesor hacia una dirección determinada.

Richards y Lockhart (1994) basan los orígenes de las creencias en:

- 1) La propia experiencia como alumnos de lenguas.
- 2) La experiencia de actuaciones con buenos resultados.
- 3) La práctica consolidada que tienen las instituciones.
- 4) La personalidad de los profesores.
- 5) Los principios derivados de la práctica o de la investigación educativa.
- 6) Los principios derivados de un método concreto

2.2. LA CULTURA Y EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS.

2.2.1. CULTURA Y COMUNICACIÓN.

La enseñanza de la cultura ha sido un tema muy debatido en los últimos años en la didáctica de lenguas extranjeras, sobre todo con la aparición del enfoque comunicativo. Esto es debido a que en el método comunicativo la finalidad es que el aprendiente se comunique e interactúe en L2 con los miembros de otras comunidades, y para ello necesita conocer, además del nuevo código lingüístico, determinados componentes culturales (patrones de comportamiento, ritos, gestos, etc.) que faciliten la comunicación y se eviten así los malentendidos culturales.

A cada uno de los miembros de una comunidad se le ha introducido gradualmente desde la infancia, en el dominio de las reglas de comunicación verbal y no verbal que rigen su sociedad. Desde que nacemos iniciamos un proceso de socialización que configura nuestra cultura y nuestra visión del mundo. Por tanto, tenemos una gran

cantidad de información compartida, que no se menciona en los diálogos pero está sobreentendida.

De ahí la importancia que tiene la cultura en el estudio de lenguas extranjeras.

M. De Grève y F. Van Passel (1971:173) señalan:

“la propia enseñanza lingüística contiene ipso facto una enseñanza cultural, puesto que en su condición de fenómeno, la lengua representa en esencia uno de los principales aspectos de la cultura de una comunidad “

El término cultura ha sido definido desde diversas disciplinas (antropología, psicología, sociología, lingüística, etc.) pero de manera parcial.

El Diccionario de la Real Academia Española define **Cultura** en las acepciones que nos interesan como: .../3. Resultado o efecto de cultivar los conocimientos humanos y de afinarse por medio del ejercicio las facultades intelectuales del hombre./4. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo, científico, industrial, en una época o grupo social, etc. / cultura popular: conjunto de manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo. (**D.R.A.E.**, 1992)

Actualmente el término “cultura” se usa principalmente de dos maneras, que se corresponden con las acepciones 3 y 4 del D.R.A.E. La acepción 3 se refiere a “la Cultura con mayúsculas” centrada en los ámbitos académicos y científicos, mientras que la acepción 4 se refiere a los modos de vida y desarrollo de una época o un grupo que usamos cuando hablamos de ” culturas orientales”, ”viajar para conocer otras culturas”, etc. Esta última acepción como “los modos de vida y costumbres” es la más controvertida para los profesores e investigadores de lenguas extranjeras puesto que estos “modos de vida y costumbres” se reflejan y se transmiten a través de la lengua y los sistemas de comunicación. Los modos de hablar se entrelazan con los modos de vida en una asociación implícita o explícita que es imposible separar en la enseñanza de una lengua extranjera desde un enfoque comunicativo.

Definición de cultura del *diccionario de uso* de María Moliner:

(Cultura) (...) 2. Conjunto de los conocimientos, grado de desarrollo científico e industrial, estado social, ideas, arte, etc., de un país o una época.

“...Se ha propuesto, sin que haya llegado a cuajar la idea, una distinción entre “cultura” y “civilización”, aplicando la primera al grado de perfeccionamiento social o de las relaciones humanas y reservando la segunda para el progreso científico y material.”

(**Moliner**, 1983)

En esta definición y comentario de María Moliner aparece la idea de “*grado de perfeccionamiento*” que nos lleva a considerar que unas culturas serán más perfectas que otras, en una visión más mental y menos actual.

Tanto con la primera definición en la acepción 4, como en la segunda definición se entiende la cultura de una forma muy amplia y por tanto de difícil aplicación didáctica a la hora de introducirla desde los primeros niveles de la lengua.

Consideramos inadecuado en los primeros niveles introducir la llamada “cultura con mayúsculas” la literatura, la historia, el arte, la filosofía en la clase de idiomas.

F. Poyatos (1994: 1,25-26) define el término cultura desde una perspectiva neutra:

“Una cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individuales, y de sus ideas acerca de su propia existencia y la de otros miembros.”

En esta definición se entiende la cultura como la forma de vivir de un pueblo y de comportarse en diferentes situaciones que nos aproximan a ese código social que debe adquirir el aprendiente para acceder a otras manifestaciones culturales específicas: literatura, cine, historia, etc.

Cultura y comunicación son dos términos que se relacionan puesto que los individuos que pertenecen a una determinada cultura comparten su visión del mundo, creencias y normas de conducta. Los miembros de esa cultura sienten la necesidad de comunicarse y para ello usan los sistemas de comunicación (verbales y no verbales) característicos de la cultura de esa comunidad. **L. S. Harms** (1973) señaló que la comunicación está determinada por la cultura, es decir, la comunicación entre individuos de una cultura similar es más eficaz que entre otros de diferentes culturas.

Por ello nos parece más adecuada la definición de **F. Poyatos** (1994: I, 25-26) porque nos acerca a un concepto de cultura como actuación mucho más útil para un alumno extranjero, nos interesa que éste sepa cómo se felicitan los españoles, cómo se disculpan, etc.; lo que **Dell Hymes** (1971) llamaba en su definición de competencia comunicativa, "actividades verbales".

2.2.2. LA CULTURA EN LOS IDIOMAS.

La enseñanza tradicional de la cultura, la llamada *Landeskultur* en Alemania, *Background Studies* en Gran Bretaña y *Civilisation* en Francia separaba lengua y cultura, mientras que consideraba conocimiento sociocultural a las instituciones, sistemas políticos, costumbres y folklore del país. Después de 1945 se incluye en métodos audiolingüísticos y audiovisuales en E.E.U.U y Europa occidental, sobre todo en Francia (**Steele y Suozzo**, 1994; **Puren**, 1988). Estos enfoques no funcionaron bien porque el aprendizaje de un idioma estaba centrado en la gramática; lo demás constituía el "trasfondo" como lo denominaban los profesores de lengua británicos (**Byram**, 1991). El cambio de perspectiva en las últimas décadas se debe a la importancia de aprender lenguas con fines comunicativos y de interacción social.

Para que la comunicación sea eficaz los hablantes deben compartir el mismo significado referencial que nombran con las palabras y aunque los hablantes estén alejados y usen el código escrito pueden intercambiar mensajes sin ningún problema. Sin embargo, cuando el intercambio se da directamente no hay sólo un intercambio de información sino que aquí los participantes poseen varias identidades sociales (**Le Page y Tabouret – Keller**, 1985). Estas identidades les unen a determinados grupos sociales y sus prácticas culturales. El idioma no es sólo una forma de nombrar la realidad objetiva, sino que posee connotaciones compartidas que hacen que el hablante sienta que pertenece a un determinado grupo social.

Las personas que se comunican en una lengua que es extranjera, al menos para una de ellas, no comparten siempre los mismos significados o valores, cosa que no ocurre cuando los hablantes se comunican en lenguas similares. La tarea de adquirir un idioma del modo en que lo habla cierto grupo conlleva aprender los significados, valores y prácticas de dicho grupo, expresados a través del idioma.

Para comprender la evolución del aprendizaje de idiomas tomamos como punto de partida las propuestas del currículum nacional inglés del **DES** (Departament of

Education and Science, and the Welsh Office, 1990). Los **objetivos** educativos de la “enseñanza de idiomas extranjeros modernos” en la enseñanza obligatoria es parecida a la de muchos países y se pueden dividir en cuatro categorías:

- los que se centran en el desarrollo de destrezas comunicativas prácticas
- los que se centran en el entendimiento (y la sensibilización hacia) del lenguaje y del modo en que se aprenden los idiomas
- los que fomentan actitudes positivas hacia y de entendimiento de los hablantes de idiomas extranjeros y su modo de vivir
- los de naturaleza general que ayudan a desarrollar las habilidades de aprendizaje que también se encuentran en otras asignaturas del temario escolar

Es interesante la incorporación de un objetivo educativo que cambia la perspectiva del estudiante hacia sí mismo:

"para desarrollar en los alumnos un entendimiento de sí mismos y de su propio modo de vivir"

(DES, 1990:3)

Esto resulta novedoso, porque por primera vez la enseñanza de idiomas engloba lo que podemos llamar un “**impacto reflexivo**”, es decir, un énfasis en la cultura del estudiante y no simplemente una perspectiva hacia fuera, hacia otras culturas.

Surge entonces el término de “**sensibilización cultural**”, un aspecto muy importante para la comprensión adecuada de un idioma.

“Un conocimiento progresivo de las personas que hablan el idioma estudiado es intrínseco al aprendizaje de dicho idioma [...] Sin la dimensión cultural, una comunicación eficaz a menudo se dificulta: la comprensión incluso de palabras y expresiones básicas (por ejemplo las que hacen referencia al horario de comidas) puede ser parcial o aproximada, y puede que los hablantes y correspondientes no consigan expresarse adecuadamente, o incluso ofender a su interlocutor.”

(DES, 1990:37)

Proponen los siguientes métodos para fomentar la “**sensibilización cultural**”:

- La estrategia de comparación y apreciación de similitudes y diferencias, es decir, los estudiantes empiezan a familiarizarse con la diferencia comparando otras culturas con la propia.
- El contacto con la alteridad.

- La identificación con la alteridad.
- La observación objetiva de su propia cultura.

La perspectiva del **Currículo Nacional Inglés**, no es una orientación aislada sino que forma parte de los cambios globales en el aprendizaje de idiomas a los que ya hemos aludido. Los **objetivos** que se propone para el aprendizaje de idiomas son:

- Fomentar la perceptividad y un mayor entendimiento de la sociedad y la cultura de los hablantes de otros idiomas, pero al mismo tiempo, de la sociedad y la cultura del estudiante.
- Desarrollar actitudes positivas hacia los hablantes de otros idiomas.

Este documento pone en duda la “naturalidad” y el carácter incuestionable de la cultura, doméstica y escolar en la que se socializan los estudiantes. Precisamente cuando los alumnos están inmersos en la socialización primaria y secundaria, descubren una nueva manera de hacer las cosas, un nuevo concepto de la realidad, nuevos valores, que son igual de naturales a los que han sido así socializados. Este encuentro con la alteridad que cuestiona y “desnaturaliza” la cultura nativa del alumno podría llamarse **“socialización terciaria”** (Byram, 1989a; Doyé, 1992). Para que esto ocurra es necesario que se produzca un cuestionamiento de las suposiciones y los valores del alumno, esto le llevaría a una sensibilización cultural crítica.

El marco para el aprendizaje y la enseñanza de idiomas constaría de cuatro aspectos:

- la integración del aprendizaje lingüístico y cultural para facilitar la comunicación y la interacción.
- la comparación de otros con uno mismo para estimular la recapitación y el cuestionamiento (crítico) de la cultura central en la que se socializan los alumnos.
- un cambio de perspectiva que emplea procedimientos psicológicos de socialización.
- el potencial de enseñanza de idiomas para preparar a los alumnos a efectuar encuentros y comunicarse en culturas y sociedades diferentes de las que normalmente se asocian con el idioma que están estudiando.

Otro concepto que se introduce es el de la **“comunicación intercultural”** (Tajfel, 1981). Está unido a las ideas sobre la identidad y la interacción; se refiere a que cuando interaccionamos con otras personas percibimos y nos perciben a través de nuestras identidades sociales, una de las cuales es nuestra identidad étnica. Cada

persona posee varias identidades sociales, es decir, grupos sociales a los que pertenecen, y culturas, prácticas culturales, creencias, y valores propios. La identidad dominante en una determinada interacción depende de varios factores presentes en la situación: el idioma, la relación con la otra persona, cómo se identifican los participantes. Cuando interactuamos con una persona que proviene de otro Estado con otra identidad nacional, simbolizada en otro idioma, es nuestra identidad nacional la que se hace patente. La enseñanza de idiomas insiste en las culturas nacionales y las percepciones mutuas de grupos nacionales para poder analizar sus estereotipos.

Cuando la misma interacción lleva a los interlocutores hacia relaciones en las que se destacan las identidades sociales - género, clase social, edad –es necesario que los participantes conozcan los otros grupos a los que pertenece su interlocutor. Por lo tanto la enseñanza de idiomas tiene que prever lo que los estudiantes deberían saber para poder descubrir otras identidades y grupos por sí mismos.

Durante muchos años se ha pensado en el mejor estudiante de un idioma como aquel que más se aproximara al nivel de competencia lingüística de un nativo y de esta forma poder ser aceptado como un nativo más. No creemos que fuera positivo que los estudiantes se identificaran con el otro y rechazaran su propia identidad y cultura. Surge otra definición del buen estudiante como individuo consciente de sus propias identidades y culturas, de cómo otros las perciben, y conocedor de las identidades y culturas de sus interlocutores. Este “**hablante intercultural**” (Byram y Zarate, 1994) es capaz de establecer lazos entre su propia cultura y otras, de mediar y explicar la diferencia y, fundamentalmente, de aceptar esa diferencia y vislumbrar la humanidad subyacente que la compone.

Los esfuerzos actuales en Europa por desarrollar la competencia comunicativa “intercultural” (Buttjes y Byram, 1991) o “transnacional” (Baumgratz, 1987) de sus estudiantes intentan incrementar la cantidad y calidad de los contactos entre estudiantes de diversos países y a través de intercambios. Su objetivo es que los estudiantes reflexionen sobre la C2 mientras hablan el idioma en contacto con extranjeros de otros países. Byram(1989) propone vincular los idiomas extranjeros a los estudios culturales, definidos de forma general(Byram, 1989a; Roberts,1993).En Estados Unidos, donde las aulas son multiculturales, la elaboración de una pedagogía del hablante intercultural se va realizando a través del discurso multicultural del aula. En concreto se propone ver la producción lingüística de los estudiantes como productos culturales. Se proponen varias actividades, por ejemplo Kramsch (1996a;1996b)sugiere que se utilice el

resumen para que los estudiantes después de leer un cuento, expresen con sus propias palabras el contenido del mismo. Una comparación libre de todos los resúmenes, expuestos en el aula les ofrece a los estudiantes la oportunidad de interpretar las razones por las que quieren escribir una cosa y no otra y la forma en que lo hacen, y de reflexionar del porqué de sus opciones a diferencia de otros. Lo que descubren los estudiantes es hasta qué punto cada uno de ellos ha construido el significado del cuento según sus experiencias vitales, etnicidad, procedencia social y económica, actitudes y creencias.

Los estudiantes de idiomas ocupan un lugar privilegiado para fijarse en las diferencias, las rupturas de expectativas, en los fenómenos culturales extranjeros que encuentren. **Zarate** señala que pueden ofrecer una “relectura” de los signos habituales, una nueva percepción de lo familiar y lo no familiar.

”La primera mirada [del hablante no nativo] descodifica la realidad extranjera con una inocencia demoledora; a veces se encuentra en ruptura total con las apariencias superficiales, señala anomalías, descubre racimos de significaciones que aún no han sido descritas por aquellos mismos [hablantes nativos], quienes no las han visto porque las han integrado [en sus vidas cotidianas]”

(**Zarate**,1993:117)

El profesor participa directamente en esta nueva identidad de los estudiantes como hablantes interculturales, como un viaje imprevisto para el que muchas veces no se siente preparado. Como educador que enseña lenguaje, su obligación es la de enfrentar a los estudiantes a los significados asociados con los usos específicos de las palabras, y no con ideas y creencias abstractas.

“ La responsabilidad del profesor de idiomas consiste en enseñar la cultura tal y como se manifiesta a través del lenguaje y no en la manera en que la estudian científicos sociales y antropólogos”

(**Kramersch**,1996a)

2.2.3. CULTURA EN E/LE.

2.2.3.1. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CULTURA EN E/LE?

El concepto de cultura en la enseñanza de E/LE ha cambiado mucho y se ha perfilado en los últimos años. Hemos pasado de una visión exclusivista de “la Cultura

con mayúsculas” entendida como literatura, arte, folklore, etc. a una cultura subyacente en cualquiera de los actos de habla que se dan en la comunicación.

L. Miquel y **N. Sans** (1992) analizan el concepto de cultura en E/LE en la revista Cable. Estas autoras se basan en dos definiciones de cultura acordes con nuestra perspectiva de enseñantes.

La primera es un resumen de las ideas de **Harris** (1990) y señalan que la cultura es un conjunto aprendido/ adquirido socialmente de tradiciones, estilos de vida y de **modos pautados y repetitivos** de pensar, sentir y actuar.

La segunda es la de **Porcher** (1986):

*“ Toda cultura es un **modo de clasificación**, es la **ficha de identidad** de una sociedad, son los conocimientos de los que dispone, son **las opiniones** (filosóficas, morales, estéticas...) **fundadas más en convicciones que en un saber**”*

Además añaden que la cultura es, ante todo, una **adhesión afectiva**, un cúmulo de creencias que tienen **fuerza de verdad** y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos miembros de una sociedad.

Señalan que dentro de lo cultural hay muchos fenómenos pero que podemos clasificar de este modo:

La cultura con mayúsculas	<p>¿PERO USTED NO SABE...?</p> <ul style="list-style-type: none"> - la fecha de la batalla de las Navas - que Madrid es una Comunidad Autónoma - que Picasso pintó "El Guernica" - quién escribió "El Quijote"
La cultura (a secas)	<p>TODO LO QUE USTED QUISO SABER Y JAMÁS SE ATREVIÓ A PREGUNTAR SOBRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cultura para entender - Cultura para actuar - Cultura para interactuar comunicativamente
La kultura con k	<p>CÓMO CONDUCTIRSE EN...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vallecas, colega - Marbella, señora marquesa - En las Ventas y olé

Lo que denominan “**cultura (a secas)**” representaría un standard cultural, “*el conocimiento operativo que los nativos poseen para orientarse en situaciones concretas...*”. En España un extranjero necesitaría actividades en clase para comprender su entorno (que el luto se simboliza con el negro, que el 6 de enero se celebra la fiesta de los Reyes Magos...), que les permitan “actuar” adecuadamente (que los sellos se compran en los estancos...) y por último información para interactuar (que no se habla de los sueldos salvo en relaciones de mucha confianza...)

A partir de este conocimiento los miembros de una cultura pueden acceder a los “dialectos culturales”, “**la kultura con k**” y la “**Cultura con mayúsculas**” no siempre compartidos por todos los hablantes. La “kultura con k” se refiere a la capacidad de identificar social o culturalmente a un interlocutor e interactuar con él (por ejemplo reconocer el argot juvenil). La otra cultura no compartida por todos es “la Cultura con mayúsculas”, es un conocimiento previo que me permite interpretar un texto literario o redactar una instancia.

La “Cultura con mayúsculas” y la “kultura con k” no son dos apartados herméticos, sino que confluyen en el cuerpo central de la cultura, engrosando lo compartido por todos. Una expresión literaria puede llegar a formar parte del acervo de la mayoría de los individuos y utilizarse de este modo: “*Yo paso de ponerme corbata para la boda, ande yo caliente y ríase la gente*” o incluso un término del argot puede extenderse hasta llegar a ser habitual. Por ejemplo es difícil identificar como propia de un grupo determinado una frase como “*No sabes la movida que ha montado en el viaje, tiene un morro...*”, de la que podemos decir que pertenece al registro coloquial. Por ello se cree que la didáctica se debe situar en este cuerpo central para que cuando los estudiantes realicen incursiones a los extremos, logren captar todos los matices que un miembro de la comunidad cultural descodifica.

En lo referente al ámbito del español en el exterior **Francisco Corral** (1992) reflexiona sobre el concepto de cultura en relación con el Instituto Cervantes aludiendo a su propio principio fundacional:

” Contribuir a la difusión de la cultura en el exterior en coordinación con los demás órganos competentes de la Administración del Estado ”

(Ley de creación del I. Cervantes, artículo 3:Fines)

Puesto que dicha ley no lo especifica, este autor se cuestiona lo siguiente: ¿en qué sentido ha de entenderse el término cultura que aparece en la ley de creación del Instituto Cervantes?

Lo entiende en el sentido más amplio del término, que comprendería prácticamente todo el vasto y variado campo de lo realizado por el hombre como ser social, desde la producción estrictamente material hasta la estrictamente espiritual.

Señala que dependiendo del concepto de cultura del que se parta la “difusión de la cultura en el exterior” se limitará a los ámbitos de la cultura espiritual: las ciencias, las artes, los sistemas religiosos, los mitos sociales, los sistemas filosóficos, etc. ,con el peligro de presentar una cultura academicista, fosilizada en los eruditos,(”cultura con mayúsculas”) o por el contrario se presentará una cultura que abarque las formas de producción y uso de los elementos materiales, sistemas de población, economía, demografía, relaciones laborales, estructura política, etc. hasta las costumbres, hábitos, ritos y valores sociales (públicos, privados, familiares, amistosos, eróticos, lúdicos) y el lenguaje como producto social.

En una entrevista realizada al primer director del Instituto Cervantes, **Nicolás Sánchez Albornoz** (1992) exponía:

“De forma genérica, podemos establecer tres aspectos diferenciados en un Centro [del Instituto Cervantes]: (...) El cultural comprenderá una biblioteca - mediateca, el centro de referencia y documentación con base de datos y en conexión directa por medio de una tecnología de punta con los mismos servicios de la Sede Central, salón de actos, de exposiciones...”

Sánchez Albornoz alude al “estilo de enseñanza” del Instituto Cervantes que se pretende que conste no sólo de un componente pedagógico sino también de “*un componente más ideológico como es la concepción de la lengua como instrumento de diálogo y no de confrontación: diálogo entre individuos, diálogo entre profesores y alumnos, diálogo entre culturas. Finalmente en ese diálogo entre culturas, la enseñanza del Instituto Cervantes deberá transmitir una imagen actual y veraz sobre la vida y la cultura españolas, lejos de tópicos y clichés.*”(Ibídem)

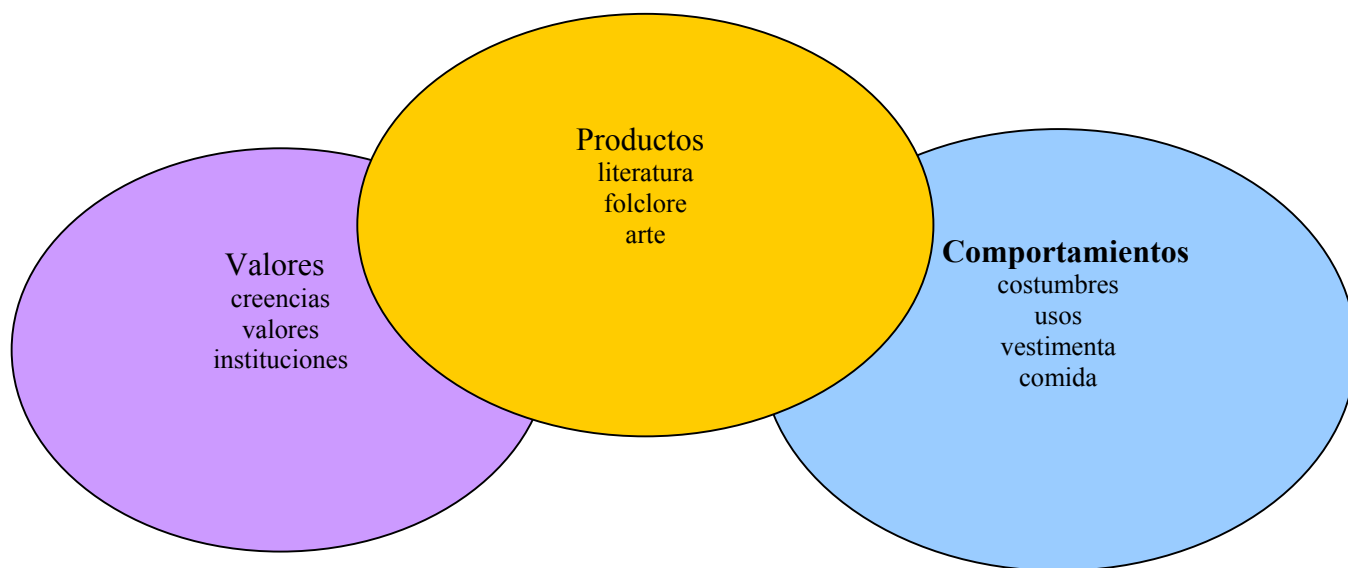
Es esta última forma de presentar la cultura hispánica la que nos lleva a analizar el sistema de creencias sobre lo que significa enseñar una C2 para el profesor de E/LE en sociedades alejadas de Europa y determinadas por creencias religiosas o por las tradiciones sociales dominantes en un país musulmán como Egipto.

2.2.3.2. ¿CÓMO ENSEÑAR CULTURA?

¿Qué cultura enseñar?

El componente cultural ha sido uno de los contenidos peor integrados en las actividades que se presentan en el aula de E/LE, ya que hasta hoy todavía se enseñaba cultura de un modo ilustrativo, como ejemplo para ver un determinado contenido funcional o en la mayoría de los casos para cerrar la unidad de forma lúdica, con la lectura de textos que hacían referencia a costumbres sociales, fragmentos literarios o canciones. La cultura se concebía como un producto (una película, un poema, una canción, una comida...) o como información complementaria a la hora de explicar usos coloquiales de la lengua. Consideramos que el componente cultural debe tratarse de la misma forma que los contenidos funcionales o gramaticales.

Malena Abad y Francis Bacon (2002) defienden el modelo propuesto por **Stempleski y Tomalin** (1993:7) y señalan: " *nos parece el más adecuado puesto que considera la cultura como un conjunto de valores, productos y comportamientos*". Como en el gráfico, todos los elementos se relacionan entre sí. Citan como ejemplo el concepto de fiesta que puede tratarse como un producto (una manifestación folklórica), como un comportamiento que conlleva una serie de ritos o prácticas sociales (trajes típicos, comida, costumbres) y como un valor o institución que representa a una comunidad o a un pueblo.



Adaptado de **Tomalin y Stempleski** (1993)

Siguiendo este modelo, todos los elementos de la cultura están interrelacionados y los estudiantes pueden estudiar los temas de forma global.

La selección de temas depende de los centros de lenguas y de las necesidades de los estudiantes. Un programa de español general podría incluir los siguientes temas:

- modo de vida urbano/rural
- ocio y tiempo libre
- instituciones españolas (el sistema sanitario, el sistema educativo, etc.).
- usos y costumbres (hábitos alimenticios, fiestas y tradiciones, el humor, interacción social...)
- historia de España, arte, cine, literatura, música...

Además hay que considerar la diversidad cultural del territorio español así como la del mundo hispano y las relaciones con la propia cultura, por lo que hay que adaptar los temas a cada país. Como es obvio el profesor de E/LE desconoce la diversidad cultural de todos los países de habla hispana. Para ello se propone un intercambio con profesores y estudiantes del país hispano en cuestión, para ampliar conocimientos. Una experiencia interesante a este respecto es el Proyecto Cultura (The Cultura Project) en el que estudiantes de universidades francesas y estadounidenses intercambiaron información y experiencias personales sobre distintos aspectos culturales.

2.2.3.3. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN E/LE.

En los últimos años los estudios de la enseñanza de la cultura han cambiado mucho, ahora se le concede mucha importancia a la formación cultural y a la preparación del hablante intercultural.

El concepto de competencia intercultural supera el concepto de competencia sociocultural como parte integrante de la competencia comunicativa. Se parte de las necesidades que tiene el alumno para relacionarse con individuos de otras culturas.

Varios estudios han podido comprobar que las clases de L2 no han podido suplir este tipo de necesidades (Byram, 1991).

Byram (1995) piensa que la competencia intercultural debe englobar:

- . **savoir – être** (cambio de actitud)
- . **savoirs** (adquisición de nuevos conceptos)
- . **savoir – faire** (aprendizaje a través de la experiencia)

Para Byram el concepto de competencia intercultural parte del modelo de competencia de Van Ek, sobre todo de las competencias sociolingüística, estratégica y sociocultural.

El hecho de considerar al aprendiente como un intermediario o hablante intercultural nos lleva a replantearnos el concepto de competencia comunicativa.

Oliveras Vilaseca (2000) aporta cuatro motivos para replantearse el concepto de competencia comunicativa:

1. La necesidad de dar mayor importancia al aspecto sociocultural en la enseñanza de L2.
2. La concepción errónea de la competencia comunicativa, como la capacidad de emular a un hablante nativo en interacción con otro hablante nativo. No se considera que las personas que adquieren una segunda lengua ya poseen una cultura, una identidad y un status social que muchas veces se ven obligados a cambiar en esa nueva interacción hacia posiciones superiores o inferiores. La pretensión de que el alumno llegue a ser un hablante nativo no prevé estas situaciones.
3. El aula tiene que acoger las dos culturas, la del alumno y la extranjera.
4. Se tienen que considerar los aspectos emocionales en el contacto con una cultura extranjera.

Oliveras Vilaseca (2000) cita los modelos más relevantes de aprendizaje de la competencia (inter)cultural:

A) Comportamiento adecuado: Enfoque de las destrezas sociales.

Desde la teoría de la psicología social actual, la competencia intercultural se trata de comportarse de forma adecuada en el encuentro intercultural, o sea, de acuerdo con las convenciones sociales del país y simular ser un miembro de esa comunidad. Durante el encuentro intercultural los hablantes están expuestos a una serie de situaciones que exigen unas destrezas sociales para que el encuentro tenga éxito.

Este enfoque ha insistido en el comportamiento no verbal: gestos, contacto visual, distancia entre los interlocutores, etc. (Furham y **Bochner**, 1986)

Este enfoque se centra en la competencia pragmática como la cortesía, estructura conversacional, etc.

Este modelo supone un conocimiento amplio de la cultura y de todas las situaciones en que se puede encontrar un hablante, por ello se debe aprender un

repertorio de fórmulas de comportamiento y dejar la propia cultura y la personalidad de lado. Esto lleva al hablante a mantener una actitud superficial, donde se manifiesta en él una falta de naturalidad en las acciones. Además de esto el modelo no ofrece estrategias de prevención del choque cultural ni del tratamiento de los problemas emocionales, que surgen del contacto con otras culturas (A. Aarup Jensen, 1995)

B) Actitud personal: Enfoque holístico.

Se parte de la idea de que la competencia intercultural es una cuestión de actitud hacia otras culturas en general y se integran aspectos afectivos.

El objetivo es adquirir conocimiento a la vez que comprender los sistemas culturales. La C1 como la C2 están presentes en el aula de forma explícita.

Según **Murphy** (1988) el objetivo de incluir aspectos afectivos es modificar las actitudes hacia los otros.

Byram (1995) señala al respecto: Cuando una persona aprende una lengua extranjera, se enfrenta a diferentes interpretaciones de muchos de los valores, normas, comportamientos y creencias que había adquirido y asumido como naturales y normales.

Hay que considerar varios aspectos con relación al Enfoque holístico:

- La **personalidad y la identidad**. La persona tiene que mantener su identidad en el contacto intercultural.
- La **empatía**. La capacidad de comprender opiniones diferentes y aceptarlas es un aspecto importante.
- El **actor intercultural**. Se denomina así a la persona que adquiere una competencia intercultural

Meyer (1991) diferencia **tres etapas** en la adquisición de la competencia intercultural:

- **Nivel monocultural**. La cultura extranjera se interpreta desde la propia cultura. En este nivel encontramos los prejuicios y estereotipos.
- **Nivel intercultural**. En este nivel se conocen las diferencias entre la C1 y la C2 Y se pueden establecer relaciones.
- **Nivel transcultural**. En este nivel la persona se sitúa por encima de la C1 y C2, manteniendo una distancia, que hace que se sienta mediador entre las dos culturas.

Meyer define la **competencia intercultural** de este modo:

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

2.3.3.4. COMUNICACIÓN NO VERBAL E INTERCULTURALIDAD EN E/LE.

Otro de los aspectos que no puede obviarse cuando se presentan en el aula los aspectos interculturales es la comunicación no verbal, la cual, en palabras de **Flora Davis** (1976), es el cimiento sobre el que se construyen las relaciones humanas:

“Las palabras son hermosas, fascinantes e importantes, pero las hemos sobrestimado en exceso, ya que no representan la totalidad, ni siquiera la mitad del mensaje. Más aún como sugirió cierto científico: “Las palabras pueden muy bien ser lo que emplea el hombre cuando le falta todo lo demás.”

La comunicación no verbal es la forma de comunicación humana que menos se ha contemplado en los diseños curriculares de enseñanza de lenguas extranjeras por dos razones: la primacía de la enseñanza del sistema verbal y el desconocimiento del sistema no verbal. Cada cultura posee un código no verbal que va unido a sus actos de habla y configura la propia competencia sociocultural de los interlocutores.

Recientemente ha aparecido recogida en el capítulo cuarto del *Marco de referencia europeo* (apartado 4.4.5.Comunicación no verbal) (véase al final de este apartado)

Hoy no disponemos de una base teórica que nos explique qué es la comunicación no verbal, qué sistemas la integran, cuáles son sus signos y cómo funciona debido a la dificultad metodológica de su investigación y a la escasa tradición de su estudio (**Serrano**1981, **Poyatos** 1994)

La primera obra que trata sobre comunicación no verbal es *The Expression of the Emotions in Man and Animals* de **Ch. Darwin** (1872) pero **Sapir** (1949) es quien habla de la relación existente entre lo verbal y lo no verbal; según él “*respondemos a los gestos con enorme atención y casi se podría decir, de acuerdo a un código elaborado y*

secreto que no está escrito en ninguna parte y que nadie conoce, pero que todos comprendemos”

Esta disciplina surge a finales de los años cincuenta con antropólogos como **R. Birdwhistell** y **E. Hall** que presentan estudios sobre quinésica, proxémica y cronémica respectivamente, y de psicólogos y psiquiatras que analizan el comportamiento no verbal de los pacientes.

Actualmente la importancia que se le ha concedido a los sistemas de comunicación no verbal en la enseñanza de lenguas extranjeras ha hecho que el profesor de E/LE también se plantee una enseñanza específica en el aula.

Hay que tener presente que para hablar bien una lengua no sólo hay que utilizar correctamente el sistema fonético, morfológico, sintáctico y unidades léxicas, sino la utilización conjunta del lenguaje no verbal que se da en cualquier acto comunicativo.

Los mensajes tienen una gran carga de contenido no verbal sin la que a veces no se pueden comprender. Según **Birdwhistell**, en la conversación normal entre dos personas sólo el 35% de la información llega a través del canal verbal, mientras que el 65% restante se transmite por componentes no verbales. **Mehrabian** (1972:51-52) en (**Knapp**, 1985) demuestra que *“sólo un 7% de las informaciones que extraemos de una conversación nos llega a través de las palabras (...). Un 38% nos viene del tono de la voz y un 55% del lenguaje corporal.”* Es decir, el lenguaje no verbal ocupa el 93% de nuestro lenguaje total.

Por tanto para comunicarse con hablantes de otras lenguas hay que conocer el código lingüístico y su cultura. Si queremos comunicarnos con fluidez tenemos que tener en cuenta la información compartida con el interlocutor, su sociología, su cultura.

Tendemos a juzgar el mundo desde nuestros parámetros culturales y este etnocentrismo nos impide comunicarnos con fluidez con los miembros de otras culturas. No podemos interpretar siempre igual una sonrisa oriental que una occidental.

Hay muchos extranjeros que a pesar de tener un buen dominio de la lengua no son capaces de producir o interpretar un mensaje concreto con todos sus matices porque no dominan el lenguaje no verbal, es decir, no guardan una determinada distancia o no saben descodificar un gesto, etc. Esto puede causar interferencias, rupturas o malentendidos en la comunicación.

Es evidente que hay que usar el español como lengua de uso en clase pero es muy útil que el profesor conozca la lengua y la cultura del alumno, así como el lenguaje no verbal. Por ello la investigación en este campo dentro de la enseñanza de E/LE debe

dirigirse en dos direcciones:

- la necesidad de hacer inventarios de fenómenos no verbales del español.
- hay que realizar análisis contrastivos de distintas culturas.

El profesor, conocedor de la cultura del alumno, sabrá discernir si es necesario o no enseñar tal gesto en una determinada situación.

Dentro del lenguaje no verbal los sistemas de signos no verbales que pueden tener más interés para la clase de E/LE son los siguientes:

1) Los elementos paralingüísticos.

Son aquellos que siendo realizados por la voz no son analizables como formas léxicas. Poyatos los define como *“las cualidades de voz no verbales, los modificadores y los sonidos producidos o condicionados en las áreas cubiertas por cavidades supraglotales (desde los labios y las narices hasta la laringe), la cavidad laríngea y las cavidades infraglotales, siguiendo abajo hasta los músculos abdominales, que utilizamos consciente o inconscientemente apoyando o contradiciendo principalmente los mensajes lingüísticos, quinésicos o proxémicos, bien simultáneamente bien alternando con ellos”*

(Poyatos, 1980)

Se refiere a onomatopeyas como” ¡mmm!”que emitimos ante algo que nos parece delicioso, etc.

2) La kinésica.

Birdwhistell es el primero que vio la posibilidad de estudio de los gestos desde una perspectiva científica. Bautiza su disciplina como kinesics, traducida al español como cinésica, y como kinésica por otros.

Esta disciplina estudia” *los movimientos corporales de base psicomuscular y las posiciones resultantes o alternantes, consciente o inconsciente, aprendidos o somatogénicos, de percepción visual, visual- auditiva y táctil y cinestésica que, aislados con las estructuras lingüísticas y paralingüísticas y con los otros sistemas somáticos y objetuales, poseen un valor comunicativo intencionado o no”*

(Poyatos, 1985)

Los gestos tienen un papel muy importante en la interacción verbal entre los interlocutores; con ellos podemos completar, aclarar o modificar los dicho mediante palabras.

3) La cronémica.

Cada cultura tiene una forma diferente de percibir el paso del tiempo. Es frecuente hablar de la puntualidad de los anglosajones frente a la impuntualidad en el mundo hispánico. El estudiante de español tiene que saber cómo organizamos el tiempo para actuar de forma adecuada. La disciplina que estudia esto es la cronémica y se la define como "un área de estudios que trataría nuestra conceptualización y nuestro manejo del tiempo como elemento biopsicológico y cultural que otorga características especiales a las relaciones sociales y a la gran cantidad de eventos encadenados dentro del continuum comunicativo, desde sílabas lingüísticas y gestos rápidos hasta miradas significativas y silencios"

(Poyatos, 1985,48)

Según esto hay que tener en cuenta factores que van más allá del empleo que los hablantes hacen del tiempo, aunque éste es lo más importante para el alumno.

Hall (1973) llega a distinguir dos tipos de individuos o pueblos: los monocrónicos y los policrónicos. Aquéllos organizan el tiempo programando una actividad cada vez; éstos, los policrónicos, mantienen varias operaciones simultáneas. Es evidente que los españoles pertenecemos a este segundo grupo.

4) La proxémica.

Hall (1973) acuña el término proxémica para referirse a las investigaciones dirigidas a conocer cómo el hombre percibe el espacio en el que vive, y el uso que hace de él. Esta disciplina puede ser útil en el proceso de enseñanza - aprendizaje de segundas lenguas, pues ayuda al estudiante a conocer la distancia que guardan entre sí los interlocutores nativos de una lengua determinada. Ésta le servirá de modelo para interactuar adecuadamente con esos mismos hablantes nativos.

Encontramos tres cuestiones relacionadas con el espacio: la distancia interpersonal, el beso y el roce o toque entre los hablantes.

4a) La distancia interpersonal.

El espacio interpersonal o la "burbuja", como dice **Hall** (1973) se percibe como diferente entre personas de diversas culturas. Por ejemplo, en Egipto, es práctica común sentarse al lado del conductor cuando se coge un taxi y entablar una conversación con él, que frecuentemente puede derivar en temas más o menos personales. En España, en

cambio, lo normal es sentarse atrás. Es muy probable que a un español le llame la atención la proximidad entre los clientes de un café jordano o sirio, incluso la proximidad con la que se camina por la calle, donde muchos hombres suelen caminar cogidos de la mano; seguramente a un norteamericano le sorprendería este mismo comportamiento ya en España.

4b) El beso.

El beso es un elemento que forma parte del ritual del saludo, además de ser un componente más de la comunicación táctil. En España besamos en múltiples ocasiones: al saludar a alguien, al despedirnos de esa persona, al acostarnos o al levantarnos. Sin embargo, no es común que dos hombres se besen, excepto en casos especiales. Por el contrario, en Oriente Medio el beso es muy habitual entre varones al saludarse o despedirse pero no se concibe entre un hombre y una mujer que no se conozcan, y menos en público, pues es un comportamiento sancionado por la sociedad.

4c) La conducta táctil.

La conducta táctil también está en estrecha relación con la cultura, y las diferentes comunidades se sitúan en polos opuestos. Es conocida la frialdad de los anglosajones frente al calor de los latinos. Tomando como ejemplo el apretón de manos, en España se da en situaciones formales, siendo sustituido poco a poco por el beso, especialmente entre los jóvenes. Este comportamiento sería difícil de imaginar, pongamos por caso, en la sociedad árabe, donde los saludos entre desconocidos se limitan a un suave apretón de manos y las mujeres y hombres nunca se tocan mientras conversan. Resulta curioso como el saludo afectuoso entre amigos con un cachete en la nuca, que podemos ver en España, en Egipto es un acto insultante.

5) Implicaciones para la enseñanza.

Por lo que venimos diciendo hasta ahora, el alumno de E/LE debe aprender estos elementos característicos del lenguaje no verbal en contextos situacionales. Es tarea del profesor realizar un corpus de los comportamientos no verbales más extendidos de la C2 que puedan llevar a malentendidos en situaciones comunicativas del día a día, para seleccionar y crear materiales adaptados a las necesidades de los estudiantes. **Soler-Espiauba** en el anexo a su artículo publicado en Cable " *La comunicación no verbal*" (1989) enumera una serie de Expresiones verbales, giros y modismos derivados de

gestos o de actitudes corporales”.

Para el estudio de los gestos podemos usar repertorios como el Diccionario de gestos con sus giros más usuales de Coll, Gelabert y Martinell (1990) que nos puede resultar útil en clase.

¿Cómo describe la comunicación no verbal el *Marco común europeo de referencia*?

La comunicación no verbal aparece descrita en el cap.4, apartado 4.4.5 y se clasifica en tres subapartados: acciones prácticas, acciones paralingüísticas y características paralingüísticas.

1. Acciones prácticas: acciones que acompañan a las actividades lingüísticas orales cara a cara. Comprenden la acción de señalar con el dedo, la mirada, etc. para identificar, por ejemplo ¿me das ese?, demostrar, por ejemplo”yo cojo este y tú...” o acciones observables con claridad, por ejemplo ¡Bien hecho!

2. Acciones paralingüísticas:

- a) gestos, posturas o expresiones convencionales que acompañan determinados enunciados, por ejemplo en Europa se usa el puño apretado para indicar protesta.
- b) uso de sonidos extralingüísticos en el habla, por ejemplo”bah” expresa desprecio, o tonos de voz relacionados con actitudes, por ej. ¡vaaaaaale!

3. Cualidades paratextuales: elementos paralingüísticos que tienen determinados textos escritos como ilustraciones (fotografías, dibujos), gráfico, cuadrados, diagramas, etc.

El *Marco de referencia* considera **dos aspectos**:

- a) ¿Qué destrezas tendrá que aprender el alumno, cómo se la capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto con el fin de relacionar acciones con palabras o viceversa?
- b) En qué situaciones tendrá que ponerlas en práctica el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.

2.2.3.5. APORTACIONES DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA A LA DESCRIPCIÓN DE LAS COMPETENCIAS.

¿QUÉ ES LA COMPETENCIA COMUNICATIVA?

El enfoque comunicativo en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto.

Se puede considerar que la competencia comunicativa comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades.

Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones. Este componente, que aquí se contempla desde el punto de vista de la competencia lingüística comunicativa que posee un individuo concreto, se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o de la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad). Los conocimientos pueden ser conscientes y de fácil expresión o no serlo (por ejemplo, una vez más en relación con el dominio de un sistema fonético). Su organización y accesibilidad varía de un individuo a otro y también varía en un mismo individuo (por ejemplo, para una persona plurilingüe, dependiendo de las variedades inherentes a su competencia plurilingüe). También se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje.

Las competencias sociolingüísticas se refieren a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas

de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

Las competencias pragmáticas tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos (producción de funciones de lengua, de actos de habla) sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos. También tienen que ver con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia. Respecto a este componente, incluso más que en el caso del componente lingüístico, apenas es necesario resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los entornos culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades.

Todas las categorías aquí utilizadas pretenden caracterizar las áreas y los tipos de competencias asimiladas por un agente social, es decir, las representaciones internas, los mecanismos y las capacidades, la existencia cognitiva que se considera que explica el comportamiento y la actuación observable. Al mismo tiempo, cualquier proceso de aprendizaje contribuye al desarrollo o la transformación de esas representaciones, de esos mecanismos y de esas capacidades de carácter interno.

Con el fin de realizar las tareas y las actividades que se requieren para abordar las situaciones comunicativas en las que se ven envueltos, los usuarios y los alumnos utilizan varias competencias desarrolladas en el curso de su experiencia previa. A su vez, la participación en acontecimientos comunicativos (incluyendo, naturalmente, los acontecimientos especialmente diseñados para fomentar el aprendizaje de lenguas) da como resultado un mayor desarrollo de las competencias del alumno, tanto en el uso inmediato como en el uso a largo plazo.

Todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra a la capacidad comunicativa del usuario y se pueden considerar como aspectos de la competencia comunicativa. Sin embargo, puede resultar útil distinguir entre las competencias generales menos relacionadas con la lengua y las competencias lingüísticas propiamente dichas.

¿QUÉ SON LAS COMPETENCIAS GENERALES EN EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA?

Las competencias generales de los alumnos o usuarios de lenguas (véase la sección 5.1, M.R.E.) se componen de sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender. Comprenden:

1º- Conocimiento declarativo (“saber”):

Se refiere a los conocimientos declarativos, es decir, aquellos conocimientos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos). En primer lugar estaría formado por el conocimiento del mundo. En lo que se refiere al uso y al aprendizaje de lenguas, los conocimientos que entran en juego no están relacionados directa y exclusivamente con la lengua y la cultura. El conocimiento académico en un campo educativo de tipo científico o técnico, y los conocimientos académico o empírico en un campo profesional desempeñan evidentemente un papel importante en la recepción y comprensión de textos que están escritos en una lengua extranjera relacionada con esos campos. Este conocimiento del mundo incluye: lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos, el conocimiento factual del país o países donde se habla el idioma (geografía, política y economía) y clases de entidades.

En segundo lugar comprendería el conocimiento sociocultural, es decir, el conocimiento empírico relativo a la vida diaria (organización de la jornada, las comidas, los medios de transporte, la comunicación y la información), en los ámbitos públicos o privado, es, por su parte, igual de esencial para la realización de actividades de lengua en una lengua extranjera. Además de esto, el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales de otros países y regiones como, por ejemplo, las creencias religiosas, los tabúes, la historia común asumida, etc., resulta esencial para la comunicación intercultural. Estas múltiples áreas de conocimiento varían de un individuo a otro; pueden ser específicas de una cultura, pero también pueden estar relacionadas con parámetros y constantes más universales.

En tercer lugar incluiría la consciencia intercultural, es decir, la percepción y la comprensión de la relación entre “el mundo de origen” y el “mundo de la comunidad objeto de estudio”.

Evidentemente, los conocimientos ya adquiridos de un individuo están directamente relacionados con el aprendizaje de lenguas. En muchos casos, los métodos de enseñanza y de aprendizaje presuponen esta conciencia del mundo. No obstante, en determinados contextos (por ejemplo; en la inmersión, en la asistencia a una escuela o a una universidad donde la lengua de instrucción no sea la lengua materna), se da un enriquecimiento simultáneo y correlacionado de conocimientos lingüísticos y de otros conocimientos. Hay que tener muy en cuenta, por tanto, la relación existente entre los conocimientos y la competencia comunicativa.

2º- Las destrezas y habilidades (“saber hacer”):

Se refiere tanto a habilidades ya sea para conducir un coche, tocar el violín como a destrezas sociales, por ejemplo comportarse de forma esperada, presidir una reunión, o acciones necesarias para actividades de ocio. Estas habilidades dependen más de la capacidad de desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos, pero se puede propiciar esta destreza mediante la adquisición de conocimientos interiorizados, y puede ir acompañada de formas de competencia existencial (por ejemplo, la actitud relajada o la tensión a la hora de realizar una tarea). De este modo, en el ejemplo citado anteriormente, el hecho de conducir un coche, que por medio de la repetición y de la experiencia se convierte en una serie de procesos semiautomáticos (desembragar, cambiar de marcha, etc.), requiere al principio una separación explícita de las operaciones conscientes, que se pueden expresar con palabras (“levanta el pie lentamente del embrague, pon tercera, etc.”), y la adquisición de determinados conocimientos (hay tres pedales en un coche no automático que tienen las siguientes funciones, etc.), en los que no hay que pensar conscientemente cuando «sabemos conducir». Cuando aprendemos a conducir, necesitamos por lo general un nivel alto de concentración y una gran autoconciencia, ya que nuestra propia imagen es especialmente vulnerable (riesgo de fracaso, de parecer incompetente). Una vez que se dominan las destrezas, se supone que el conductor va a tener mayor facilidad y mayor confianza en sí mismo; de lo contrario, se desconcertaría a los pasajeros y a los demás conductores. No resultaría difícil trazar paralelismos con determinados aspectos del aprendizaje de lenguas (por ejemplo, con la pronunciación y con algunas partes de la gramática como las inflexiones morfológicas).

3º- La competencia existencial (“saber ser”):

Se puede considerar como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad que tienen que ver, por ejemplo, con la autoimagen y la visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas. Este tipo de competencia no se contempla sólo como resultado de características inmutables de la personalidad, pues incluye factores que son el producto de varios tipos de aculturación y que pueden ser modificados.

Estos rasgos, actitudes e idiosincrasia de la personalidad son parámetros que hay que tener en cuenta a la hora de aprender y de enseñar una lengua; por tanto, aunque puedan ser difíciles de definir, deberían ser incluidos en un marco de referencia. Se considera que forman parte de las competencias generales del individuo y por ello constituyen un aspecto de sus capacidades. En la medida en que pueden ser adquiridos y modificados en el uso y en el aprendizaje (por ejemplo, de una o más lenguas), la formación de actitudes puede constituir un objetivo. Como se ha señalado con frecuencia, las competencias existenciales se relacionan con la cultura y son, por lo tanto, áreas sensibles para las percepciones y las relaciones interculturales: la forma en que un miembro de una cultura específica expresa su amistad e interés puede que sea percibida como agresiva u ofensiva por parte de alguien perteneciente a otra cultura.

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal y que comprenden:

1. Las actitudes: el grado que los usuarios o alumnos tienen de lo siguiente, por ejemplo: apertura hacia nuevas experiencias, personas, ideas, sociedades y culturas, y el interés que muestran hacia ello; la voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y la capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural.
2. Las motivaciones: intrínsecas o extrínsecas; instrumentales o integradoras, y el impulso comunicativo.
3. Los valores; por ejemplo, éticos y morales.

4. Las creencias; por ejemplo, religiosas, ideológicas, filosóficas.
5. Los estilos cognitivos: convergente, divergente; holístico, analítico y sintético.
6. Los factores de personalidad, por ejemplo: locuacidad, parquedad, introversión o extroversión, vergüenza, mentalidad abierta o cerrada, seguridad en sí mismo, autoestima, etc.

Los factores de actitud y de personalidad inciden enormemente no sólo en los papeles que cumplen los usuarios o alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender. El desarrollo de una “personalidad intercultural” que comprenda tanto las actitudes como la toma de conciencia es considerado por muchos como una meta educativa importante.

4º- La capacidad de aprender (“saber aprender”)

Moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y hace uso de varios tipos de competencia. La capacidad de aprender también se puede concebir como la predisposición o la habilidad para descubrir lo que es diferente, ya sea otra lengua, otra cultura, otras personas o nuevas áreas de conocimiento. Aunque el concepto de capacidad de aprender es de aplicación general, resulta especialmente indicado para el aprendizaje de idiomas. Dependiendo de los alumnos en cuestión, la capacidad de aprender puede suponer grados y combinaciones variadas de aspectos de la competencia existencial, de los conocimientos declarativos, de las destrezas y de las habilidades, como pueden ser:

- La competencia existencial: por ejemplo, la voluntad de tomar iniciativas e incluso de correr riesgos en la comunicación cara a cara para otorgarse a uno mismo la oportunidad de hablar, de solicitar ayuda por parte de las personas con quien se está hablando, haciendo que repitan lo que han dicho con palabras más sencillas, etc.; también las destrezas de comprensión auditiva, el hecho de prestar atención a lo que se dice, la conciencia acentuada de los riesgos que suponen los malentendidos culturales en las relaciones con los demás.

- Conocimientos declarativos: por ejemplo, el conocimiento de las relaciones morfosintácticas que se corresponden con unas estructuras dadas de una declinación de una lengua concreta; o la conciencia de que puede existir un tabú o rituales específicos asociados con prácticas dietéticas o sexuales de determinadas culturas, o que pueden tener connotaciones religiosas.
- Destrezas y habilidades: por ejemplo, facilidad para usar un diccionario o ser capaz de buscar algo fácilmente en un centro de documentación; saber cómo manipular medios audiovisuales o informáticos (por ejemplo, Internet) como recursos de aprendizaje.

Para un mismo individuo puede haber muchas variaciones en el uso de destrezas y habilidades y en la capacidad de enfrentarse a lo desconocido:

- Variaciones según el acontecimiento, dependiendo de si el individuo está tratando con personas desconocidas, con un área de conocimiento nueva, con una cultura desconocida, con un idioma extranjero.
- Variaciones según el contexto: enfrentados al mismo acontecimiento (por ejemplo, relaciones paterno - filiales en una comunidad concreta), los procesos de descubrimiento y de búsqueda de significado serán sin duda diferentes para un etnólogo, un turista, un misionero, un periodista, un educador o un médico, pues cada uno actúa según su especialidad o su perspectiva.
- Variaciones según las circunstancias presentes y la experiencia pasada: es bastante probable que las destrezas aplicadas en el aprendizaje de una quinta lengua extranjera sean diferentes a las aplicadas en el aprendizaje de la primera.

Se han de considerar estas variaciones junto con conceptos del tipo "el estilo de aprendizaje" o "el perfil del alumno", en la medida en que se tenga en cuenta que estos conceptos no son algo fijo o inmutable.

Para fines de aprendizaje, las estrategias elegidas por el individuo para realizar una tarea concreta dependerán de la diversidad de las distintas capacidades para aprender que disponga. Pero también el individuo amplía su capacidad de aprendizaje

mediante la diversidad de experiencias, siempre que no estén compartimentadas ni sean estrictamente repetitivas.

¿CÓMO SE PUEDEN DESARROLLAR LAS COMPETENCIAS GENERALES SEGÚN EL *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA*?

El capítulo sexto, apartado 6.4.6.1 del M.R.E. expone lo siguiente al respecto:

Las **competencias generales** se pueden desarrollar de varias maneras:

Con respecto al conocimiento del mundo, el aprendizaje de una nueva lengua no significa comenzar desde cero. Gran parte —si no casi la totalidad— del conocimiento que se necesita, se puede dar por supuesto. Sin embargo, no se trata sólo de aprender palabras nuevas para ideas viejas, aunque hay que señalar hasta qué punto el marco de nociones generales y específicas propuesto en un nivel umbral ha demostrado ser adecuado y suficiente para veinte lenguas europeas, incluso provenientes de distintas familias de lenguas. Se necesita un criterio para decidir cuestiones como las siguientes: ¿La lengua que se va a enseñar o de la que se va a examinar a los alumnos implica un conocimiento del mundo que en realidad está por encima de su estado de madurez o fuera de su experiencia como adultos? Si es así, no se puede dar por supuesto este conocimiento. El problema no se debería pasar por alto; en el caso de que se utilice una lengua no nativa como medio de enseñanza en las escuelas o universidades (y por supuesto en la enseñanza de la lengua materna propiamente dicha) tanto el contenido temático como la lengua utilizada son nuevos. En el pasado, muchos libros de lengua como, por ejemplo, el **Orbis pictus**, del célebre educador checo del siglo XVII Comenius, intentaron estructurar el aprendizaje de lenguas con un diseño explícitamente dirigido a dar a los jóvenes una visión del mundo estructurada.

La posición respecto al conocimiento sociocultural y al desarrollo de las destrezas interculturales es un tanto diferente. En algunos aspectos, los pueblos europeos parece que comparten una cultura común. En otros aspectos, existe una considerable diversidad, no sólo entre una y otra nación, sino también entre regiones, clases, comunidades étnicas, sexos, etc. Hay que analizar cuidadosamente la representación de la cultura objeto de estudio y la elección del grupo o grupos sociales en los que centrarse. ¿Hay lugar para los estereotipos pintorescos y folclóricos, generalmente arcaicos, que se pueden encontrar en los libros ilustrados para niños (los zuecos y los molinos holandeses, las casas de campo inglesas que tienen tejados de paja

y rosas alrededor de la puerta)? Estas imágenes atraen la imaginación y pueden ser motivadoras sobre todo para los niños pequeños. A menudo se corresponden de alguna manera con la imagen que el país en cuestión tiene de sí mismo y se conservan y se fomentan en las fiestas populares. Si es así, se pueden presentar bajo esa perspectiva.

Estos estereotipos tienen muy poca relación con la vida diaria de la gran mayoría de la población. Se debería encontrar un equilibrio en función de la meta educativa global que pretende el desarrollo de la competencia pluricultural del alumno.

Entonces, **¿cómo se deberían tratar en los cursos de lenguas las competencias generales, no específicamente lingüísticas?**

- suponiendo que ya existen o que se desarrollan en otro lugar (por ejemplo, en otras materias curriculares que se enseñan en L1) lo suficientemente como para darlas por supuestas en la enseñanza de L2;
- se las trata ad hoc y cuando surgen problemas;
- seleccionando o construyendo textos que ilustren nuevas áreas y elementos de conocimiento;
- mediante cursos o manuales específicos que traten aspectos culturales (Landeskunde, civilisation, etc.) en L1 y, en su caso, en L2;
- mediante un componente intercultural diseñado para despertar la conciencia respecto a los aspectos más importantes del trasfondo sociocultural, cognitivo y de experiencias de los alumnos y de los hablantes nativos respectivamente;
- a través de juegos de roles y de simulaciones;
- mediante la enseñanza de asignaturas utilizando L2 como medio de enseñanza;
- mediante el contacto directo con hablantes nativos y con textos auténticos.

Respecto a la competencia existencial, los rasgos de personalidad, las motivaciones, las actitudes, las creencias, etc. de los alumnos pueden ser:

- excluidos como de interés personal del alumno;

- considerados a la hora de planificar y controlar el proceso de aprendizaje;
- incluidos como un objetivo del programa de aprendizaje.

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

— Cuáles de los medios citados (u otros) utilizan ellos para desarrollar las competencias generales.

— Qué diferencias surgen si las destrezas prácticas:

- . se tratan como temas;
- . se ejercitan;
- . se demuestran con acciones acompañadas del uso de la lengua
- . se enseñan utilizando la lengua meta como medio de instrucción.

Respecto a la capacidad de aprender, se espera o se exige que los alumnos desarrollen sus destrezas de estudio y sus destrezas heurísticas, así como su aceptación de la responsabilidad de su propio aprendizaje simplemente como producto del aprendizaje y de la enseñanza de la lengua, sin ninguna planificación ni organización especiales;

- transfiriendo paulatinamente la responsabilidad del aprendizaje desde el profesor a los alumnos y animándolos a que reflexionen sobre su aprendizaje y a que compartan esta experiencia con otros alumnos;
- despertando la conciencia del alumno sistemáticamente respecto a los procesos de aprendizaje o enseñanza en los que participan;
- embarcando a los alumnos como participantes en la experimentación de distintas opciones metodológicas;
- consiguiendo que los alumnos reconozcan su propio estilo cognitivo y que desarrollen consecuentemente sus propias estrategias de aprendizaje.

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

— Los pasos que dan para fomentar el desarrollo de los estudiantes como alumnos y usuarios de la lengua responsables e independientes.

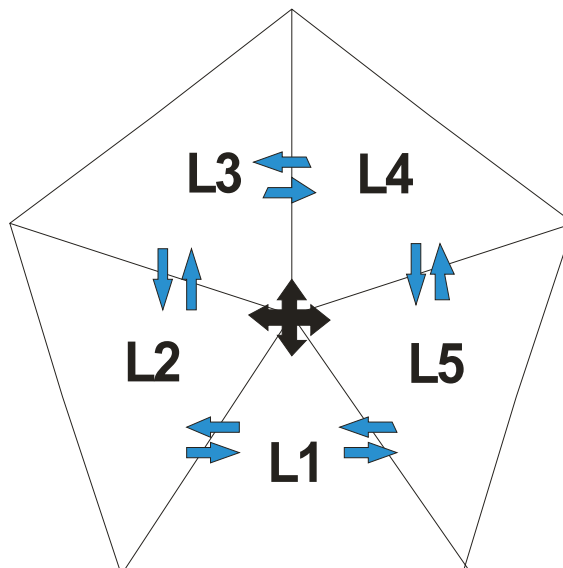
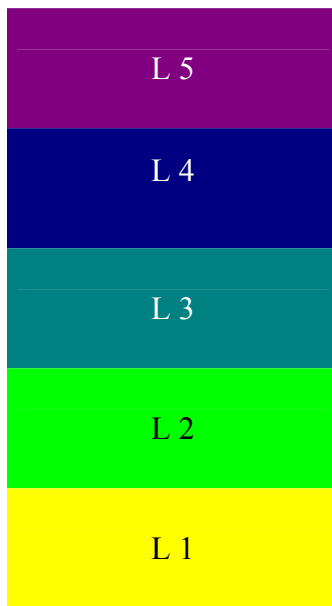
2.2.3.6. LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA PLURILINGÜE Y PLURICULTURAL: CLAVE PARA EL DIÁLOGO INTERNACIONAL Y LA TOLERANCIA.

García Santa Cecilia (2000) hace una disertación sobre el concepto de competencia plurilingüe y pluricultural que aparece en el Marco de referencia.

Considera que el Marco de referencia sitúa el concepto de plurilingüismo desde la perspectiva más amplia de lo que denomina “pluriculturalismo”. De la misma forma que un individuo plurilingüe puede, a partir de sus conocimientos y experiencias en varias lenguas, aunque sean parciales, expandir su propio horizonte lingüístico y sacar partido de las posibilidades que le ofrecen las relaciones de todo tipo que puede establecer entre las lenguas que conoce y las que no conoce, la competencia cultural le permitirá relacionar de modo significativo las distintas culturas(nacional, regional, social) a las que accede y alcanzar una comprensión más amplia y completa de todas y cada una de ellas. Estas distintas culturas no se limitan, por tanto a coexistir en la experiencia personal, sino que se comparan, se contrastan y se relacionan de modo significativo hasta configurar la competencia pluricultural, de la que la competencia plurilingüe es un componente más que a su vez se relaciona con otros componentes.

La competencia plurilingüe y pluricultural según la define el Marco de referencia es “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina- con distinto grado- varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se contempla como la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja e incluso compuesta que el usuario puede utilizar”.

El siguiente gráfico de **Elena Verdía**, incluido en el Anuario del Instituto Cervantes (2000) ilustra esta idea:



Frente al enfoque tradicional que se limita a establecer una relación entre la L1 y la L2, el enfoque de la competencia plurilingüe busca una visión más amplia y compleja de la realidad en una Europa cada vez más relacionada y en un proceso de búsqueda de nuevos caminos de integración.

Esta misma visión compleja y abierta que conlleva la adquisición de la competencia plurilingüe y pluricultural nos parece fundamental para que existan individuos y sociedades cada vez más tolerantes en el mundo, tanto en el contexto europeo como en otras sociedades como la árabe, para que la sociedad aprenda a respetar las diferencias y haya mayor integración social y solidaridad.

2.2.4. EL AULA DE E/LE EN EL CAIRO: ESCENARIO DE LA CULTURA HISPÁNICA.

2.4.1. LA CULTURA APORTADA POR EL ALUMNO AL AULA.

Es muy poco frecuente considerar la cultura que el alumno trae consigo al aula de idiomas y su relación con la cultura objeto de estudio. La C1 determina la percepción que tienen tanto profesores como alumnos de todo el proceso de enseñanza – aprendizaje e influye directamente en sus actuaciones en el aula.

El aprendizaje de una lengua conlleva cierto grado de aprendizaje intercultural, sobre todo cuando el profesor y el alumno proceden de culturas distintas, por ejemplo cuando el profesor es un “hablante nativo” de la lengua extranjera e imparte las clases a estudiantes de L2. En este caso, profesor y alumno poseen distintas experiencias y expectativas culturales (contenidos y creencias sobre el aprendizaje de idiomas.)

Desde que estas creencias o modos culturales de aprendizaje se ponen en práctica en el aula, se convierten en mediadores del aprendizaje, de forma inconsciente.

Estas situaciones interculturales a veces se convierten en puentes para el aprendizaje de destrezas interculturales, o en otras ocasiones, en barreras para la comunicación intercultural

Un modelo de sinergia cultural para el aprendizaje de idiomas es el propuesto para analizar la cultura china y la occidental (**Jin**, 1992; **Jin y Cortazzi**, 1995).

Este modelo propone un entendimiento mutuo entre las distintas culturas, estilos de comunicación y culturas académicas. La sinergia cultural significa que existen muchas ventajas derivadas de la colaboración entre las culturas. Profesores y alumnos de diferentes culturas tienen que desarrollar una actitud positiva que se manifieste en el deseo de aprender, entender y valorar la otra cultura sin la pérdida de su posición social, papel o identidad cultural. Se insiste en la adaptación y el entendimiento mutuo, en lugar de la asimilación ya que ésta puede propiciar el establecimiento de barreras psicológicas y miedo a perder la identidad de L1 (Clement, 1980)

**Adquisición de L2
con fines académicos**

DISTANCIA SOCIAL	DISTANCIA PSICOLÓGICA	DISTANCIA ACADÉMICA
Congruencia similar/diferente familiaridad social/aislamiento	Rasgos característicos atribuidos a las culturas L1 / L2 estereotipados/realistas positivos/negativos	Uso lingüístico académico escuchar, hablar, entonación, escritura, vocabulario, patrones de discurso, pausas, notas, turnos de intervenciones, citas, referencias
Orientación cultural individual/colectiva pedir ayuda/esperar ayuda respeto de la privacidad / oferta de ayuda	Choque cultural	Relaciones profesor-alumno personal, social, académica
Conocimiento de la sociedad y cultura de L1 y L2	Economía ansiedad consecuencias sociales	Orientación cultura académica participación activa/pasiva alternativas/solución única evaluación crítica/ aceptación sin crítica individual/colectivo independencia/dependencia responsabilidad del hablante escritor y de oyente lector
Racismo superioridad/inferioridad racismo a la inversa	Mantenimiento de la identidad tolerancia/agresión amor propio reputación	Choque cultural académico expectativas académicas presentación académica conocimiento de sistemas educativos motivación para el estudio procesos de investigación métodos de investigación estrategias de aprendizaje enseñanza choque cultural a la inversa
	Choque lingüístico actitudes hacia el aprendizaje equilibrio competencia lingüística/aculturación confianza/falta de confianza interacción socio-emocional/procesos lingüísticos	

Modelo de sinergia cultural para el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos académicos.

(Jin y Cortazzi, 1995)

Hemos constatado que en los grupos homogéneos, donde todos los estudiantes son árabes en su mayoría musulmanes, existen más prejuicios y las cuestiones culturales que surgen con la lengua las interpretan desde su propia cultura, quedándose en lo que **Meyer** llama nivel monocultural, el primer nivel de adquisición de la competencia intercultural. Sin embargo cuando las clases son multiculturales los estudiantes tienen una actitud mucho más abierta y se plantean las diferencias entre culturas desde una postura más comprensiva y madura, situándose en lo que **Meyer** (1991) denomina nivel intercultural o incluso en el transcultural.

La realidad sociocultural que han vivido está tremendamente marcada por la religión musulmana y esto les ha inculcado una serie de prejuicios o tabúes que les influye en sus capacidades afectivas y en algunos casos para realizar ciertas dinámicas en grupo en el aula. Los aprendientes egipcios se escandalizan a veces cuando se introduce el vocabulario relativo a la ropa interior o consideran pecado las relaciones prematrimoniales ya que han sido educados en una moral musulmana muy cerrada y se les ha privado de libertad, así que hay que ser conscientes de la sociedad de la que provienen para que no haya problemas entre profesor y alumno.

2.2.4.2. EL PROFESOR DE E/LE COMO AGENTE (INTER)CULTURAL.

Evidentemente si el proceso de enseñanza de una lengua o cultura depende de la calidad de la interacción humana entre profesor–alumno, tenemos que considerar el “currículum en acción” como un documento que se construye con la interacción del currículum de la vida del profesor y los currículos escolares y extraescolares que traen los alumnos al aula. La educación se concibe como un cruce de dos historias de vida, donde la mediación cultural sólo sucede cuando está personificada por el profesor y el alumno. **Van Manen** describe estas dimensiones en su libro *El tacto en la enseñanza* de este modo:

“La relación pedagógica entre el profesor y los estudiantes tiene una cualidad personal. El profesor no sólo pasa un corpus de conocimiento a los alumnos, sino que también personifica lo que enseña. En cierto sentido, el profesor es lo que enseña. El profesor de matemáticas no es sólo alguien que por casualidad enseña matemáticas. Un profesor de matemáticas de verdad es una persona que personifica las matemáticas, que las vive, que en un sentido profundo se identifica con la materia. De igual manera, los estudiantes no almacenan simplemente el conocimiento que aprenden; cada estudiante aprende siempre de una forma particular y personal. Cada niño le da una forma personal a su interpretación y a la forma en que llega a entender las cosas. Cada niño internaliza los valores, realiza las

habilidades, forma hábitos y practica la reflexión crítica en formas significantes, únicas y personales.”

Van Manen (1998:90-91)

Dolores Soler–Espiauba (1996), una profesora de E/LE de la Unión Europea en Bruselas, comentaba que al final de curso una alumna se despedía de ella de esta forma:

*”Quiero darle las gracias porque me ha abierto usted las puertas de un país
Y de una cultura que ignoraba completamente”.*

A propósito de la expresión “*abrir la puertas*” dice:

“Si me gustó la expresión abrir las puertas es porque en el fondo nuestro objetivo es ése: interesar al alumno, intrigarlo. Al recorrer el telón del escenario, en el teatrillo de marionetas que es el aula, y a través de lo que le iremos mostrando en dicho escenario, va a captar esos elementos lingüísticos que no son sino un instrumento de conocimiento...”

Nos parece muy acertado el comentario porque los profesores de E/LE que enseñamos en Egipto, estamos en una situación parecida, pero mucho más compleja por la gran distancia cultural que nos separa de Europa. El profesor de E/LE es el único agente responsable de presentar la cultura hispánica, ya que los aprendientes no cuentan con la posibilidad de la inmersión sociocultural y sus contactos con la colonia hispana son muy esporádicos. Esta tarea es muy interesante pero complicada porque nos falta toda la parte vivencial y de socialización que experimentan los alumnos con la inmersión en países hispanohablantes. Lo más interesante es el proceso de acercamiento desde la C1 a la C2 que observamos en el alumno, desde ese gran interés y curiosidad que manifiesta un alumno egipcio al principio, pasando por la sorpresa ante comportamientos o costumbres desconocidas, hasta llegar a ese diálogo (encuentro/desencuentro) con la diversidad de creencias o comportamientos sociales de la cultura extranjera.

Desde la enseñanza de E/LE nos planteamos algunas cuestiones:

- ¿Es fácil abrir esa puerta a la cultura extranjera? ¿Cómo abrirla?
- ¿Qué culturas esperan en el zaguán para encontrarse con la cultura hispánica? :
¿Orientales? ¿Árabes? ¿Europeas?...

Trataremos de responder durante este estudio a estas preguntas.

Ante el desconocimiento y la imagen idealizada o estereotipada de la cultura hispánica, de muchos estudiantes egipcios de E/LE, creemos que es fundamental la labor del profesor para descubrir cuales son las necesidades del grupo, aclarar las malas interpretaciones y eliminar los estereotipos, presentando una imagen más veraz, diversa y actualizada del mundo hispánico. Una vez realizada esta fase, lo siguiente es implicar a los alumnos en tareas propuestas en clase para descubrir aspectos culturales o la participación en actividades culturales organizadas en el centro (cine forum, teatro, conferencias...)

Asumir el rol de agentes (inter)culturales exige al profesor profundizar en aspectos de la cultura hispánica además de conocer la cultura de los alumnos, en este caso la cultura árabe. Esto nos proporciona una visión más global de la enseñanza incidiendo en aspectos interculturales.

Para **Jean Claude Beacco** (1993) el profesor tiene una función muy importante ya que no es un simple mediador pasivo sino un intermediario que acude a su experiencia de esa cultura extranjera:

“L’enseignement n’est plus cantonné au rôle de médiateur inerte ou d’informateur représentatif. S’il est en mesure d’informer, c’est en tant que divulgateur intermédiaire entre un savoir source et un auditoire. S’il fait davantage, alors c’est comme témoin, et non comme exemple, à travers sa propre expérience de cette culture étrangère...”

Michael Byram y **Carol Morgan** (1994) subrayan la responsabilidad del profesor como mediador intercultural, y **Geneviève Zarate** (1983) lo compara con un diplomático por su posición estratégica entre las dos culturas, la C1 y la C2.

Claire Kramsch (1993) está en la misma línea pero añadiendo el punto de vista del profesor, que tiende a rechazar esta responsabilidad porque no le han formado para ello:

“... tot això carrega el professor amb una responsabilitat inmensa, educativa, social i política que ultrapassa el que hom li demana habitualment. Hi ha un rebuig d’aquesta responsabilitat perquè els ensenyants no estan formats en aquest sentit”

(**Cambra, M** y **Nussbaum, L.**,1990)

Una cuestión importante es el papel del profesor frente a las reacciones psicológicas y actitudes de los alumnos.

Valdés (1986) señala que el papel es el de reconocer el “trauma” que supone la yuxtaposición de una cultura en un individuo de otra cultura y considerar las reacciones que puede provocar de frustración, confusión, repulsión, etc., dificultando el aprendizaje de la L2. Para muchas personas “su” cultura es la estándar o correcta, y el resto de culturas son extrañas, con lo cual una aceptación de la gente y su lengua supone un debilitamiento de las ataduras con la lengua nativa (**Valdés**, 1986) y un proceso de aculturación.

¿En que consiste el proceso de **aculturación**?

El proceso de aculturación ha sido estudiado por William R. Acton y Judith Walker de Félix (“Aculturation and mind”) y por H. Douglas Brown (“Learning a second culture”), (ambos en Valdés, 1986). Para **Acton** y **Walker Felix** la aculturación es “*la adaptación gradual a la cultura meta sin olvidar necesariamente la identidad lingüística propia*” (**Acton** y **Walker Felix**, 1986)

Ya que estamos dentro de la enseñanza de E/LE a adultos, tenemos que considerar que éstos ya han sido educados y se han relacionado en un contexto sociocultural diferente con unos valores que pueden entrar en conflicto con los de la C2. **Miquel y Sans** (1992) desde el ámbito de E/LE han advertido que enseñar lenguas extranjeras a adultos no tiene por qué y no debe llevar a una reeducación de la persona en una nueva cultura, sino que el proceso tiene que ser voluntario. Por esta razón el aprendiente tiene que recibir toda la información posible para poder decidir qué rol quiere adoptar en la cultura meta sin imponerle en ningún momento nuestros patrones culturales o educativos. Así pues el rol del profesor como agente intercultural en la enseñanza a adultos será el de un moderador responsable y prudente, capaz de equilibrar y trazar puentes culturales entre la C1 y la C2, como una muestra constante de tolerancia y respeto.

Edelhoff (1987: 76 y ss.) resume las **cualidades que tienen que tener los profesores para la enseñanza intercultural de lenguas extranjeras** de este modo:

1. Actitudes:

Los profesores que pretenden educar a sus alumnos sobre el aprendizaje internacional e intercultural deben ser también alumnos internacionales e interculturales. Los profesores deben estar dispuestos a considerar cómo los ven otras personas y a tener curiosidad por saber sobre sí mismos y sobre otros. Los profesores deben estar dispuestos a experimentar y a negociar para conseguir el entendimiento por ambas partes. Los profesores deben estar

dispuestos a compartir significados, experiencia y afectos tanto con personas de otros países como con sus propios alumnos en el aula. Los profesores deben estar dispuestos a participar activamente en la búsqueda de las aportaciones de los idiomas modernos al entendimiento internacional y a la paz, tanto en su país como fuera de él. Los profesores deben intentar adoptar la función y el papel de intérpretes sociales e interculturales.

2. Conocimientos:

Los profesores deben tener conocimientos y estudiar más sobre el entorno e historia cultural de la comunidad o comunidades, país o países que utilizan la lengua objeto de estudio. Los profesores deben tener conocimientos y estudiar sobre su propio país y comunidad sobre la manera en que otros los perciben. Los conocimientos de los profesores deberán ser activos y estar listos para ser aplicados e interpretados y para hacerlos accesibles a la situación de aprendizaje y a los diversos estilos de los alumnos. Los profesores deben saber cómo funciona la lengua en la comunicación y cómo debe usarse de modo eficaz para la comprensión. Deben conocer las limitaciones del idioma y de los usuarios extranjeros del mismo, así como la manera de evitar malas interpretaciones.

3. Destrezas:

Los profesores deben dominar y perfeccionar destrezas de comunicación apropiadas para la negociación, tanto en el aula como en situaciones de comunicación internacional, tanto en el propio país como fuera del mismo. Los profesores deben dominar y perfeccionar destrezas textuales, es decir, la capacidad para procesar información auténtica en todo tipo de medios (escritos, orales y audiovisuales), así como en la interacción cara a cara. Los profesores deberán dominar y perfeccionar las destrezas necesarias para vincular la experiencia de los alumnos a las ideas y objetos que quedan fuera de su alcance directo y para crear entornos de aprendizaje que se presten al aprendizaje basado en las experiencias, en la negociación y el experimento.

2.2.5. EL ESPACIO DE LA CULTURA EN MANUALES E/LE DE LOS 90 UTILIZADOS EN EL CAIRO.

Para poder analizar el tipo de competencia cultural que puede desarrollar el aprendiente de L2 a partir del material que maneja en clase tendríamos que cuestionarnos lo siguiente: ¿cómo definen la cultura y cómo la presentan los Manuales de E/LE que se usan en

centros de enseñanza de E/LE en El Cairo?

Es evidente que todos los manuales contienen una idea particular de entender la cultura y su forma de transmitirla. Se hace casi imposible enseñar una lengua sin enseñar su cultura; la relación entre estos dos conceptos está presente en todos los manuales de distintas formas. Esta premisa ha estado olvidada durante mucho tiempo en la enseñanza de E/LE en Egipto, porque el manual más usado en este país ha sido *Español 2000*, de Nieves García Fernández, Jesús Sanchez Lobato y Pedro Gomis Blanco, un método de corte estructuralista donde la ausencia del componente cultural es total, donde se enseñan modelos para conocer puramente la morfología. Todavía este método se sigue utilizando en los centros de secundaria de El Cairo debido a que es el único que ha pasado la censura del Ministerio de Educación. Podríamos preguntarnos: ¿qué competencia cultural habrá adquirido un alumno egipcio con este manual? o ¿qué imagen tendrá de los países hispanohablantes?

Las respuestas las podemos encontrar en la falta de conocimiento cultural e idealización de la cultura hispánica de la mayoría de los alumnos egipcios, con una imagen desvirtuada de la realidad sociocultural o casi nula.

Desde el estructuralismo, los libros de texto han prestado atención a las situaciones de uso de la lengua, pero a partir de los años 70, con la llegada del enfoque comunicativo, se comienza a valorar los aspectos culturales en la enseñanza de E/LE porque hay un cambio importante, se concibe la lengua como vehículo de comunicación y por tanto se empieza a trabajar con material auténtico y actividades más interactivas.

La integración de aspectos culturales en los manuales sigue dos esquemas básicos:

- la importancia y extensión de los temas se establece en función del nivel lingüístico del aprendiente.
- la cultura suele tratarse de forma aislada en un apartado especial.

Se cree que el acceso a la cultura, entendida como “cultura en mayúsculas” depende del nivel lingüístico, por ello se observa que los aspectos culturales aparecen con frecuencia en el nivel intermedio y superior. Esta concepción errónea del lugar de la cultura en los manuales hace que no aparezca integrada en las actividades y sólo se presente como cierre de la unidad.

González Casado (2002) investiga sobre los contenidos culturales en un corpus de manuales de E/LE de los noventa. Nos parece interesante su análisis porque en el corpus analizado se encuentran algunos de los manuales que se han venido utilizando con mayor frecuencia para la enseñanza de E/LE en El Cairo desde los años noventa:

- *E/LE 1 y E/LE 2. Curso de español para extranjeros*. Borobio, 1991. (nivel inicial/ nivel intermedio)

- *Abanico. Curso avanzado de español lengua extranjera*. M^a Dolores Chamorro Guerrero y otros, 1995. (nivel avanzado)

En *E/LE 1* la información cultural que se presenta pertenece a la “cultura a secas”. La información que se transmite es la imagen estereotipada de los españoles, por ejemplo en la p.136 aparece una imagen de los españoles como bebedores y juergüistas o en el ámbito del ocio aparecen ejemplos de viajes (pp.48, 79,166...) donde un estudiante no entiende bien si a un español o hispanoamericano lo que más le gusta es viajar en su tiempo libre.

En *E/LE 2* encontramos al final de cada unidad una sección llamada “Para todos los gustos”, en la que se presentan textos informativos sobre la cultura con mayúsculas o en la unidad 5 aparecen las fiestas populares españolas, como los Sanfermines o la Feria de Abril a través de textos cortos.

Como vemos en este manual no se trabajan los aspectos culturales, sólo algunas referencias a la cultura de actuación en el primero y en el segundo de forma aislada con una presentación de aspectos del folklore.

En *Abanico* los contenidos culturales se presentan de dos formas: por un lado la “cultura a secas” de forma implícita y con una clara intención de enseñar los aspectos culturales, por ejemplo aparecen varias muestras relacionadas con la gastronomía (pp.83,86,88 y 89); referencias al “gordo” de la lotería de Navidad (p.58),etc., por otro lado la “cultura con mayúsculas” incluida en un anexo al final de la unidad con el nombre “Un poco de literatura” donde podemos leer fragmentos de novelas o de poemas de escritores españoles o hispanoamericanos, por ejemplo en la unidad 1 hay un fragmento de “*La vida del Buscón*” de Quevedo, o en la unidad nueve un poema de García Lorca.

Un aspecto constante en todo el manual es la presentación de los usos coloquiales en todas las unidades con sus correspondientes referentes culturales para presentar comportamientos o el carácter de los españoles, por ejemplo la superstición, los insultos, los refranes, etc.

La unidad 10 es el contrapunto para reflexionar sobre los tópicos españoles, la imagen de España de charanga y pandereta, el flamenco, el mito de Don Juan, etc.

Resumiendo podemos llegar a las siguientes conclusiones de los **manuales** que se utilizan en El Cairo:

- No hay progresión de la información cultural en los diferentes niveles.
- No se han programado previamente los contenidos culturales según los niveles junto con los contenidos lingüísticos.
- En casi todos los manuales la integración de lo cultural con lo lingüístico es algo que no se plantea, salvo en el caso de *Abanico*, donde si hojeamos la guía didáctica se atiende a los referentes culturales de las expresiones coloquiales, etc.,
- Los manuales transmiten una imagen única de España y se olvidan de presentar la diversidad cultural de España e Hispanoamérica.
- En el ámbito de relaciones sociales, el manual E/LE no presenta una imagen real de la familia española e hispanoamericana y respecto a las relaciones de pareja se ha constatado que la imagen que se transmite a los estudiantes es diferente dependiendo de los niveles. En el nivel intermedio aparece el aspecto positivo: la felicidad, el amor..., por el contrario en manuales de nivel avanzado como *Abanico*, encontramos ejemplos de consultorios sentimentales (pp.124, 125), consejos para buscar la pareja ideal (p.137) o consejos para resolver problemas.
- En el ámbito socioeconómico los problemas como el desempleo, la incorporación laboral de la mujer no aparecen en el nivel inicial e intermedio. La información que se ofrece en E/LE es sobre las profesiones pero se le puede considerar sexista porque se hace una separación entre hombres y mujeres dependiendo del tipo de profesión, por ejemplo profesiones como secretaria, profesora, camarero o médico, etc. (E/LE 1, pp.20 y 21).
- En el ámbito social observamos una gran escasez de datos sobre la educación y la universidad.
- En el ámbito del ocio se trata el tema del turismo y los viajes sólo en nivel elemental con lo cual resulta absurdo porque es un tema que puede seguir interesando en otros niveles.
- En el ámbito literario y artístico aparecen múltiples muestras literarias además de referencias al cine. En E/LE aparecen muestras de cine español (p.10), y en *Abanico* (p.189) que se habla del director Pedro Almodóvar y algunas de sus películas. Con respecto al arte sólo encontramos información en *Abanico* (p.183, 184,185) con fotos de cuadros conocidos e información sobre el estilo de varios pintores españoles.
- En el ámbito político no se presenta ningún contenido, parece que los autores suponen que a los estudiantes no les interesa qué pasó durante la dictadura o la transición.
- En el ámbito histórico se subraya el descubrimiento de América, incluso en *Abanico* es el único ejemplo de este ámbito (pp.116, 172 y 201) pero nada más.

- En el ámbito geográfico y medioambiental no encontramos casi información, en *E/LE I* un mapa de España pero sin situar las comunidades autónomas, pero no hay datos sobre climatología.
- En los estereotipos incluyen los tópicos que contribuyen a mantener la imagen de que “España es diferente”, por ejemplo en Abanico (p.159, 160): tacos, impuntuales, ruidosos, juerguistas, extrovertidos, ligones, la siesta, sin valorar si son auténticos o no. En este aspecto ¿se transmite la verdadera imagen de los españoles e hispanoamericanos?

De los manuales utilizados no hay ninguno que desarrolle aspectos interculturales o que informe al estudiante sobre pragmática cultural. Como es obvio el profesor es el que debe contextualizar las actividades, crear materiales complementarios y sobre todo incidir en aquellos aspectos culturales desconocidos por los alumnos egipcios ya que casi todos comparten una cultura muy tradicional y religiosa, propia de una sociedad de mayoría musulmana. En contextos como este es importante presentar información cultural, sobre todo del ámbito de las relaciones sociales o el ámbito político porque el alumno egipcio que no ha tenido la oportunidad de viajar a Europa y siempre ha vivido bajo un régimen represivo, desconoce los comportamientos sociales y esto produce malas interpretaciones o en algunos casos etnocentrismo e intolerancia.

Para trabajar los aspectos culturales cada institución ha seguido una línea curricular y unos materiales haciendo o no las adaptaciones necesarias en la medida de lo posible. Los tres profesores entrevistados manifiestan creencias diferentes sobre su función docente y la idea de transmitir la cultura como consecuencia del material que usan en clase y los medios técnicos disponibles.

3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

Esta investigación parte del interés que tiene indagar en las creencias y actitudes de los tres profesores de E/LE de este estudio de caso dentro del proceso de la enseñanza – aprendizaje. Se pretende contestar a las siguientes preguntas referidas al ámbito de la enseñanza del español a extranjeros:

- 1) ¿Qué elementos en la etapa educativa y formativa movilizan el sistema de creencias del profesor de idiomas?**
- 2) ¿Qué creencias tienen los profesores sobre la forma en que se transmiten valores y actitudes con los idiomas?**
- 3) ¿Qué creencias tienen los profesores de lo que es cultura española?**
- 4) ¿Qué creencias tienen los profesores de la cultura que tiene que aprender un alumno extranjero?**
- 5) ¿Qué creencias tienen los profesores de la metodología y las actividades que tienen que utilizar para presentar la cultura a sus alumnos?**
- 6) ¿Qué creencias tiene los profesores sobre el “hablante intercultural” (Byram y Zarate, 1994)?**
- 7) ¿Qué creencias tienen los profesores sobre el papel de profesor de lenguas extranjeras como mediador cultural?**
- 8) ¿Aprender otra lengua o cultura extranjera supone una pérdida de identidad o mejora la consciencia de identidad?**

4. CONTEXTO DEL ESTUDIO.

Mis circunstancias profesionales en este momento y mi labor como profesor de E/LE en el Instituto Cervantes de El Cairo, han hecho posible que pueda realizar este estudio dentro de un contexto sociocultural tan complejo y heterogéneo como es la sociedad egipcia. Una sociedad muy conservadora y profundamente religiosa, con costumbres árabes muy arraigadas, y donde sólo una minoritaria clase social acomodada cuenta con recursos económicos para acceder a otras culturas o para viajar al extranjero, mientras que la gran mayoría de la clase baja tienen un gran desconocimiento de la realidad internacional y una idea estereotipada de Europa, como un lugar donde hay demasiada libertad, con hábitos y costumbres contrarios al Islam. Por esta razón, estos últimos tienen una mentalidad más cerrada, con actitudes de rechazo e intolerancia hacia culturas extranjeras que no viven de acuerdo a sus principios islámicos por dos causas: por un lado, aceptar estas culturas les supondría salirse de los dogmas que les ha marcado su religión, y eso sería impensable para ellos, ya que son fieles practicantes, y por otro lado están aferrados sólo a comportamientos sociales admitidos en la sociedad árabe, una sociedad que casi no evoluciona y que mantiene cada vez más sus tradiciones orientales.

4.1. EL SISTEMA DE ENSEÑANZA EGIPCIO.

Los profesores egipcios Omar y Nuran han sido educados en un sistema de enseñanza muy tradicional, donde la metodología está marcada por las concepciones de las escuelas coránicas para el aprendizaje del árabe que emplea métodos de memorización y repetición. Este sistema de enseñanza se centra en el currículo y evalúa las materias desde la capacidad que tiene el alumno de memorización de los contenidos, sin concederle ninguna importancia al proceso de aprendizaje, con todo lo que conlleva de desarrollo de las competencias generales del aprendiente (personalidad, habilidades, estrategias de aprendizaje, etc.)

El sistema de enseñanza está enraizado en los principios del Islam, que hace que sólo se planteen en clase cuestiones admitidas por la sociedad musulmana, donde además no hay posibilidad de que los alumnos contrasten su cultura con otras, ya que la mayoría de ellos son egipcios musulmanes, con un pequeño porcentaje de cristianos coptos. Omar y Nuran han sido educados en un sistema muy rígido y con muchas limitaciones, donde el profesor es quien decide todo y está centrado en el conocimiento.

Por tanto sólo se les ha exigido retener los contenidos del programa fielmente, sin concederles un papel activo como alumnos con capacidad reflexiva y de decisión para tratar determinados temas. Esta falta de implicación y decisión como alumnos sobre todo lo que ocurre en el aula ha dejado su huella en su pensamiento y ha hecho que Omar y Nuran reflexionen ahora como docentes sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje: rol del alumno, rol del profesor, actitudes, etc. mediante las decisiones preactivas e interactivas en el aula.

4.2. PROTOCOLO DE COLABORACIÓN CON LOS PROFESORES.

Desde el principio de todo el trabajo encontramos una actitud abierta y muy positiva entre el profesorado del Instituto Cervantes hacia el hecho de colaborar en esta investigación.

Se hizo la propuesta de colaboración del I. Cervantes y de la universidad egipcia. Por nuestra parte nos comprometíamos a informarles de los resultados además de garantizarles su anonimato. Los tres profesores aceptaron nuestra propuesta que consistía en lo siguiente:

- 1) la realización de una entrevista grabada en audio
- 2) la contestación por escrito de un cuestionario

4.3. LOS INFORMANTES O PROFESORES COLABORADORES.

La obtención de los datos personales y profesionales de nuestros informantes se realizó después de las entrevistas mediante una serie de preguntas directas para concretar los años de docencia, estudios, etc. Otros datos aportados proceden de la entrevistas.

OMAR: Omar tiene 40 años y es egipcio. Es licenciado en Lingüística y lleva 16 años como profesor de E/LE. En 1986 empezó su docencia en la Facultad de Letras de Alejandría, impartiendo español como segunda lengua en el Departamento de inglés. En ese mismo año pasó a ser profesor de E/LE del Centro Cultural Español. Desde 1989 hasta 1991 de nuevo imparte clases de E/LE en la Facultad de Letras de Alejandría y desde 1994 hasta 1996 en la Facultad de Turismo. Además de trabajar en estos centros, es profesor en el Instituto Cervantes de Alejandría desde 1992 hasta hoy.

PABLO: Pablo tiene 35 años y es español. Es licenciado en Filología inglesa y lleva 12 años en la docencia. Entró en la enseñanza primaria en 1991 como profesor sustituto de inglés en una escuela de verano. Durante el curso académico 1991-92 ocupó el puesto de lector de

español en Birmingham, dando clases de E/LE en dos institutos de secundaria. Se traslada a España y allí imparte clases de inglés desde el año 1992 hasta 1999, en ese mismo año da clases de español a inmigrantes en la Universidad popular de Leganés. En 1999 decide marcharse como lector a la Universidad de El Cairo e imparte clases de E/LE desde ese año hasta el 2003. Ha sido profesor colaborador en el Instituto Cervantes de El Cairo desde 1999 hasta hoy.

NURAN: Nuran tiene 32 años y es egipcia. Lleva 10 años como profesora de lengua y literatura española. Es licenciada en Filología hispánica. Empezó a dar clases de E/LE en el Departamento de español de la Universidad de El Cairo en 1993, como profesora ayudante y hasta el momento continúa trabajando en dicho departamento, además de impartir clases de E/LE en el Instituto Superior de Idiomas, dentro de la misma universidad.

5. METODOLOGÍA.

5.1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

Este estudio se alinea en el paradigma interpretativo de investigación educativa (teoría crítica y constructivismo) puesto que se hace una aproximación subjetiva y usa métodos cualitativos. El paradigma interpretativo pretende indagar en el interior de la persona y entenderla desde su subjetividad. Como consecuencia, la teoría se crea desde situaciones particulares y se basa en datos generados durante la investigación, no está establecida previamente.

La metodología cualitativa nos parece la más adecuada para analizar las creencias de los profesores porque su diseño es muy flexible y utiliza una gran variedad de instrumentos de recogida de datos: la entrevista, los cuestionarios, la observación participante o no participante, para aproximarse al pensamiento y a la actuación de los sujetos.

Taylor y Bogdan (1986) definen la metodología cualitativa como aquella que *“produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”*. Estos autores señalan diez características que demuestran que esta metodología cualitativa es la más adecuada para la investigación interpretativa:

- 1) “la investigación cualitativa es inductiva.
- 2) En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas

español en Birmingham, dando clases de E/LE en dos institutos de secundaria. Se traslada a España y allí imparte clases de inglés desde el año 1992 hasta 1999, en ese mismo año da clases de español a inmigrantes en la Universidad popular de Leganés. En 1999 decide marcharse como lector a la Universidad de El Cairo e imparte clases de E/LE desde ese año hasta el 2003. Ha sido profesor colaborador en el Instituto Cervantes de El Cairo desde 1999 hasta hoy.

NURAN: Nuran tiene 32 años y es egipcia. Lleva 10 años como profesora de lengua y literatura española. Es licenciada en Filología hispánica. Empezó a dar clases de E/LE en el Departamento de español de la Universidad de El Cairo en 1993, como profesora ayudante y hasta el momento continúa trabajando en dicho departamento, además de impartir clases de E/LE en el Instituto Superior de Idiomas, dentro de la misma universidad.

5. METODOLOGÍA.

5.1. LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.

Este estudio se alinea en el paradigma interpretativo de investigación educativa (teoría crítica y constructivismo) puesto que se hace una aproximación subjetiva y usa métodos cualitativos. El paradigma interpretativo pretende indagar en el interior de la persona y entenderla desde su subjetividad. Como consecuencia, la teoría se crea desde situaciones particulares y se basa en datos generados durante la investigación, no está establecida previamente.

La metodología cualitativa nos parece la más adecuada para analizar las creencias de los profesores porque su diseño es muy flexible y utiliza una gran variedad de instrumentos de recogida de datos: la entrevista, los cuestionarios, la observación participante o no participante, para aproximarse al pensamiento y a la actuación de los sujetos.

Taylor y Bogdan (1986) definen la metodología cualitativa como aquella que *“produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”*. Estos autores señalan diez características que demuestran que esta metodología cualitativa es la más adecuada para la investigación interpretativa:

- 1) “la investigación cualitativa es inductiva.
- 2) En la metodología cualitativa el investigador ve el escenario y a las personas

en una perspectiva holística, las personas, los escenarios o los grupos reducidos a variables sino considerados como un todo.

- 3) Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de estudio.
- 4) Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
- 5) El investigador cualitativo suspende o aparta sus creencias, perspectivas y predisposiciones.
- 6) Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas.
- 7) Los métodos cualitativos se basan en las acciones humanas.
- 8) Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
- 9) Para el investigador cualitativo todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
- 10) La investigación cualitativa es un arte.”

5.2. ETNOGRAFÍA Y EDUCACIÓN.

La etnografía es una rama de la antropología descriptiva que se ocupa de la descripción de una comunidad de gente, raza o un grupo cultural.

En 1954 se produce un encuentro entre la etnografía y la escuela; **George Spindler** reúne a educadores y antropólogos en la Conferencia de Standford, donde nacen las bases de la antropología de la educación. La antropología concibe la educación como un proceso de transmisión cultural. La escuela es un espacio donde se relacionan grupos sociales diferentes (profesores, alumnos, padres...) y como consecuencia los problemas que se originan en la sociedad reaparecen también en ella.

A partir de los años setenta el método etnográfico tiene un gran éxito en educación. Este método confiere gran importancia a la palabra y el objetivo es indagar en el discurso de profesores y alumnos para comprender el proceso de enseñanza- aprendizaje. La tendencia actual en investigación educativa es la de unir la labor del profesor con la de investigador en la misma persona (Stenhouse, 1975). Para **Woods** (1986) la etnografía es favorable para que la investigación educativa se combine con la enseñanza. Si el significado literal de etnografía es el de descripción del modo de vida de una raza o de una comunidad, de sus valores, creencias y motivaciones interpretados desde dentro del grupo, es obvio que el profesor está en una posición privilegiada para realizar estudios etnográficos de su entorno.

5.3. EL ESTUDIO DE CASO.

La investigación etnográfica que se centra en estudios de caso se basa en la observación de las características de una unidad individual que puede ser un individuo, un grupo, una escuela o una comunidad. **Stake** (1994,1998) presenta una tipología de estudios de casos dependiendo del interés del investigador.

Hamilton (1980) establece las diferencias entre el estudio de casos y el estudio experimental en educación. Tanto el uno como el otro representan conceptos diferentes de la práctica científica (interpretación en contexto/generalización). Este aspecto de la generalización de la etnografía que interpreta en un solo caso ha sido siempre muy polémico, porque hay estudios cuantitativos que llegan a generalizaciones poco concretas. De todos modos el objetivo en el estudio de un caso no es generalizar, sino la comprensión desde una perspectiva émica del fenómeno que se da en el caso y los resultados que se dan no acaban ahí sino que los posibles lectores del estudio pueden hacer nuevas aportaciones e introducir nuevas significaciones que pueden generalizarse.

5.4. SISTEMAS DE RECOGIDA DE DATOS.

En la investigación cualitativa encontramos un amplio abanico de instrumentos o estrategias de recogida de datos: notas de campo, diarios, entrevistas, cuestionarios, observaciones, cartas, escritos autobiográficos, carpetas de aprendizaje o portafolios, diarios de clase o memorias del centro. En este estudio hemos utilizado la entrevista y el cuestionario.

5.4.1. ENTREVISTAS.

5.4.1.1. JUSTIFICACIÓN Y PRESUPUESTOS TEÓRICOS.

Adoptamos la entrevista porque es un método que permite generar datos a través de la interacción (**Masón, 1996**) más que recoger opiniones subjetivas de los entrevistados. Nuestra intención es aproximarnos al sistema de creencias de los profesores y no buscamos recopilar datos existentes, sino generarlos mediante los diálogos en la entrevista.

La entrevista es un acto comunicativo en el que el sentido lo construyen mutuamente los interlocutores, donde el entrevistado construye un sentido subjetivo y el entrevistador trata

de ser objetivo. Por ello, el entrevistador es el instrumento de investigación y su función no está sólo en hacer preguntas sino en saber cómo hacerlas, y para ello tiene que mantener una actitud de confianza en todo momento animando la conversación.

Teniendo en cuenta que de los tres informantes dos son ex compañeros y uno compañero actual del investigador, compartimos la idea de **Taylor y Bogdan** (1986) que define las entrevistas cualitativas en profundidad como:

“reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes, respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las entrevistas en profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas”

Seguimos la idea de **R. Burgess** (1988) de considerar la entrevista como una “conversación” y la define como “*a conversation with a purpose*”. Mediante la entrevista hemos podido indagar en las emociones, las creencias y experiencias, etc., todos ellos aspectos de difícil acceso.

Matthey (1990) se centra en la relación establecida entre entrevistador y entrevistado y señala que los datos obtenidos dependen de la relación entre ambos y de los roles que representan antes y durante la entrevista. Sin embargo el control de los roles de los participantes en la entrevista es característico de los etnógrafos postmodernos. **Kvale** (1996) crea las metáforas del “minero” y del “viajero” para analizar las posturas del entrevistador según quiera desenterrar un conocimiento del interior del entrevistado o por el contrario, construya en conocimiento junto con él. Nuestro estudio se identifica con la metáfora del “viajero”.

Fontana y Frey (1994) explican el uso que ha tenido la entrevista como método de recogida de datos pasando por diversas fases de predominio cualitativo o cuantitativo.

Del Rincón y otros (1995) presentan un resumen de las modalidades de entrevistas según el grado de estructuración, de directividad, de número de participantes, etc.

Goetz y Le Compte (1988) tratan la cuestión de la transcripción de la entrevista y las tipologías de preguntas.

Un elemento importante en la entrevista es de la consideración ética que esta conlleva, es decir, la aceptación del entrevistado a participar una vez informado sobre los fines del

estudio, el anonimato de los informantes y la protección contra los daños morales que pudieran surgir de los resultados. **Fontana y Frey** (1994) en este sentido, señalan la importancia de la responsabilidad moral y el sentido común del propio investigador. **Mason** (1996) profundiza en este tema y trata los aspectos éticos que influyen en las preguntas de una entrevista.

5.4.1.2. ENTREVISTAS REALIZADAS.

Para la realización de la entrevistas buscamos un lugar fuera del propio centro de enseñanza donde los profesores se encontraran en un ambiente distendido y tuvieran la sensación de privacidad.

La duración media ha sido de unos 40- 45 minutos dependiendo de la capacidad comunicativa de cada informante, pero consideramos que es suficiente tiempo para la entrevista.

Las entrevistas se realizaron en mayo de 2002 al P1: Omar y al P2: Pablo respectivamente; y en junio de 2002 al P3: Nuran.

Las entrevistas son grabadas en audio, evitando cualquier tipo de interferencias a las voces de los interlocutores. Se transcriben luego fielmente las preguntas y respuestas siguiendo las convenciones para la transcripción de **A. Briz** (1998)

Las preguntas que se utilizaron como guión para las entrevistas fueron las siguientes:

- 1. Empecemos hablando de tu época de estudiante. ¿En qué medida han cambiado tus valores, actitudes e ideas aprendiendo lenguas extranjeras? ¿Recuerdas alguna anécdota, algún profesor que te haya hecho cambiar?**
- 2. Verdad que hay asignaturas como la filosofía, la ética o la historia donde se tratan temas de actualidad y se nos transmiten unos valores. ¿Cómo crees que se transmiten valores y actitudes con los idiomas? ¿Depende de la institución, del diseño curricular, del profesor?**
- 3. ¿Qué es cultura española para ti? ¿qué tipo de cultura crees que es la más adecuada para la clase de español lengua extranjera?**
- 4. ¿Qué tipo de actividades (audiciones, textos, actividades orales...) sueles utilizar**

para presentar aspectos culturales? ¿con qué material trabajan tus alumnos (libros de texto, material real...)?

5. ¿Cómo te sientes haciendo de mediador o transmisor de la realidad cultural española?

La transcripción de las tres entrevistas de los profesores se ha realizado según las convenciones de **Briz** (1998) y aparece al final, en el anexo III.

5.4.1.4. MÉTODOS DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS.

El modelo de análisis que proponemos, a partir de los principios del enfoque etnográfico y del ámbito interaccionista, consiste en atribuir sentido y funciones a los acontecimientos y procesos declarados, desde la perspectiva de los participantes (principio émico), en un contexto inmediato (aula, enseñanza) pero teniendo en cuenta los factores macrocontextuales (país, idiosincrasia).

Entendemos que es muy importante poder restituir a los enseñantes su propia voz, sus palabras (Hargreaves, 1996) en tanto que huellas de su identidad profesional y de su pertenencia a una comunidad de discurso. El investigador interpreta un discurso que ya es una interpretación de los hechos llevada a cabo por el enseñante. Las imágenes, metáforas y los modos visuales y narrativos de organizar la comprensión - desacreditados a menudo por intuitivos, subjetivos o de sentido común- constituyen la materia vital sustancial de lo que los enseñantes saben y de cómo piensan (**Freeman**, 1996, 101).

5.4.2. CUESTIONARIOS.

El cuestionario lo confeccioné adaptando uno de **Karen Risager** sobre la conciencia cultural, diseñado para un proyecto de investigación internacional sobre la identidad de los profesores de idiomas incluido en **M. Byram y M. Fleming** (1998), p.p.280-281.

5.4.2.1. JUSTIFICACIÓN Y PRESUPUESTOS TEÓRICOS.

El cuestionario es uno de los métodos más usados para obtener información en la investigación social. **Del Rincón y otros** (1995) define el cuestionario como un instrumento

que *“consiste en una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito”*.

Openheim (1992) señala que en un cuestionario la función de la pregunta es la de elicitar, de la manera menos distorsionadora posible, una particular comunicación de un informante al que creemos en posesión de ciertas ideas, actitudes o informaciones relativas al objeto de investigación.

Todos los autores coinciden en que los supuestos básicos para su diseño son tres: el objetivo de la investigación, los destinatarios del cuestionario, y las condiciones materiales con las que cuenta.

Otro aspecto importante en el diseño del cuestionario es la verbalización de las preguntas.

Openheim (1992) advierte sobre lo que tenemos que evitar:

- las preguntas no tienen que ser muy largas.
- no proponer preguntas dobles.
- no preguntar sobre proverbios o frases hechas.
- evitar las dobles negaciones.
- evitar siglas o palabras de jerga.
- evitar palabras ambiguas.
- evitar palabras connotadas.
- adoptar una actitud empática hacia el informante.
- usar fórmulas de agradecimiento.

Al principio de la investigación no nos proponíamos utilizar el cuestionario puesto que contábamos con los datos de las entrevistas pero en un determinado momento pensamos que sería interesante pasar un cuestionario porque podían proporcionarnos más datos interesantes que no hubieran salido en las entrevistas. El cuestionario nos permitiría comparar las creencias de los profesores que habían aparecido en las entrevistas con las que aparecen en un momento posterior en los cuestionarios.

5.4.2.2. CUESTIONARIO APLICADO

LA DIMENSIÓN CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

(Además de la entrevista le ruego que, como colaborador de este estudio, conteste también a las preguntas del siguiente cuestionario. Gracias)

1. ¿Qué es para usted conocer bien la cultura de un idioma? (6 líneas)

2. ¿En qué aspectos satisfacen las exigencias que deberían tener en su dimensión cultural las actividades de los Manuales de E/LE que usa en clase?

Valore con la escala: (siempre/ a veces/ nunca)

- ___ tienen en cuenta el conocimiento del mundo de los alumnos egipcios.
- ___ presentan actividades que incluyen el nuevo conocimiento del mundo (la sociedad española, lugares, instituciones, objetos...)
- ___ facilitan información sociocultural (vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, valores, creencias, actitudes)
- ___ tienen en cuenta el conocimiento sociocultural de los alumnos egipcios.
- ___ el lenguaje gestual se integra con el lenguaje verbal.
- ___ desarrollan la conciencia intercultural entre la cultura materna y la extranjera.
- ___ informan sobre la forma de actuar y de comportarse en sociedad de forma esperada.
- ___ propician el cambio de personalidad y de actitud hacia posturas abiertas y tolerantes.
- ___ incluyen actividades para el desarrollo de estrategias de aprendizaje.
- ___ tienen en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos egipcios.
- ___ consideran la mentalidad, las creencias o los tabúes de los alumnos egipcios.

3. De los siguientes objetivos de aprendizaje de competencia cultural ¿cuáles considera que tiene que conseguir como profesor de E/LE? Marque sólo los cuatro más importantes.

- ___ Ofrecer a los alumnos conocimientos y comprensión de la cultura correspondiente.
- ___ Desmitificar prejuicios y desarrollar la tolerancia de los alumnos.
- ___ Hacer comprender a los alumnos la naturaleza de su propia identidad cultural.
- ___ Desarrollar la capacidad de los alumnos para ver las similitudes y diferencias entre países.
- ___ Ayudar a los alumnos a conseguir contactos personales en países extranjeros.
- ___ Ayudar a los alumnos a adquirir una actitud interesada y crítica sobre temas culturales/sociales
- ___ Convertir la enseñanza de idiomas en una actividad más motivadora.
- ___ Otros (especifíquense)

6. ANÁLISIS DE LOS DATOS.

6.1. ANÁLISIS DE LAS CREENCIAS DE OMAR.

En la entrevista de Omar encontramos en primer lugar sus valoraciones sobre la **influencia de su experiencia como alumno en sus creencias actuales como docente.**

En este aspecto señala la importancia que tiene aprender otras lenguas extranjeras para el desarrollo de la competencia existencial (“savoir être”), y que se manifiesta en actitudes personales más abiertas. Esta idea aparece enfatizada en “*abre la mente*” y la expone de este modo:

“...pues mira// ee/ o sea aprender unaa/ una lengua/ o seaa/ ABRE LA MENTE o sea la gente que no sabe idiomas tiene unaa/una forma de ver al mundo única/ yy no tienen la mente abierta- y no es que ellos sean personas e cerradas-/ es que ellos no han tenido contacto con otra cosa / para para comparar...”

La idea de que hay personas cerradas la vincula al desconocimiento, a “*que ellos no han tenido contacto con otra cosa*” y no se les ha dado la oportunidad de adquirir una consciencia intercultural. Esta situación la personaliza con ese énfasis en el “yo” con el que se incluye dentro de ese grupo de estudiantes egipcios con una visión de mundo muy limitada, antes de aprender otros idiomas. Esto lo expresa en pasado en “*era así*” y asegura desde su experiencia que su mentalidad era cerrada, pero que el cambio se ha producido merced al aprendizaje de idiomas. Así, dice:

“...y no es que ellos sean personas e cerradas-/ es que ellos no han tenido contacto con otra cosa / para para comparar/ entonces lo que ellos/ y así era yo también-/ yo era así también...”

donde está presente la idea de que aprender una lengua extranjera conlleva adquirir ese “savoir être”, o sea, aprender a respetar otras ideas y a reflexionar sobre la C1 en lugar de verla como modélica, sobre todo cuando afirma “*yo no soy el mejor y lo mío no es lo mejor*”

“...y entonces aprendes ee ESPAÑOL y con ello aprendes cosas y luego

aprendes a respetar/ aaa que/ o sea yo no soy el mejor y lo mío no es lo mejor pero/ o sea aprendes a respetar el otro/ aprendes griego y aprendes a respetar su forma de ser cosas que hacen que tú a lo mejor antes te parecían malas raras ooo en una palabra o sea aprendes aa respetar/ a ser más tolerante/ más abierto/yy más comprensivo/ cuando aprendes lenguas...”

Además de ello anuncia el concepto de competencia plurilingüe como un aspecto muy positivo para el desarrollo de la personalidad en estas líneas:

“... cuantas más lenguas aprendes más abiertoo y máss/ comprensivo eres...”

En sus recuerdos de su etapa educativa nos cuenta una anécdota sobre un profesor español en la que expresa ese carácter crítico que huye de generalizaciones, sin prejuzgar las cosas por comportamientos negativos aislados:

“... profesor en especial recuerdo mi mi profesor de/ español ee... el primero/ ee que/ que la clase era de dos horas y el siempre quería trabajar/ ee tres cuartos de hora e irse porque tenía que ir al fútbol o tenía que ir al partido de baloncesto o porque no le daba la gana trabajar- y entonces siempre me hacía gracia porque cuando decían que e el tópico de España flamenco toros vino yy entonces el señor ese representaba ee en vivo la imagen del del del español ee vago/ ee que sólo quieree/ fiestas y no trabajar...pero pero luego/ con el tiempo te das cuenta que es un caso/ y no todo el mundo es así...”

Otra de las ideas que se gestaron en su etapa educativa como estudiante de griego fue el descubrimiento de que la cultura de una lengua, entendida como modos de vida y comportamiento, crea unos usos particulares y expresiones idiomáticas que a veces están en lenguas de cultura común como la mediterránea.

“... estaba aprendiendo griego/ y y y realmente en árabe hay muchas expresiones que no se pueden traducir/ de ninguna manera se pueden traducir a otras lenguas pero de repente cuando empecé aaa/a estudiar griego/ yyy habían las mismas expresiones como fotocopiadas EN EL GRIEGO... y tenían el mismo sentido y son todas cosas que tienen referencia a laa buena vida o a timar a la gente .../ se traducen palabra por palabra y está/ perfecta la traducción

Matiza esta última idea con la consideración de la dificultad de la traducción de una L1 a otras lenguas con culturas muy diferentes, puesto que la lengua va unida a la cultura.

“...eso me hizo comprender que la cultura/ griega y egipcia tienen muchas cosas en común y de hecho se puede traducir e al pie de la letra/ casi/ ahora a la hora de traducir lo mismo a otras lenguas eso no se puede/ eso hay que buscar una forma de hacerlo porque no tiene no tendría sentido si se tradujera literalmente...”

En la etapa formativa de Omar se han gestado varias creencias que influyen directamente en su pensamiento pedagógico:

- El aprendizaje de lenguas extranjeras amplía la visión del mundo y desarrolla la competencia existencial (“savoir être) y los valores de una sociedad democrática y tolerante.
- Los estereotipos no deben marcar nuestra visión de una cultura sino que hay que tener un conocimiento previo para tener un criterio propio.
- Las traducciones entre lenguas de culturas diferentes son complejas porque la lengua es indisoluble de la cultura.
- En cada lengua subyace una cultura y una determinada visión del mundo.

Con respecto a la **transmisión de valores y actitudes con los idiomas** las opiniones sobre **¿de quién depende?** que encontramos en la entrevista son:

“... pues yo creo que depende... / de la institución/ hablando sobre todo del Instituto Cervantes/ comparando el Instituto Cervantes con una escuela de idiomas /el Instituto Cervantes representa a España/ y una escuela de idiomas eee/ hombre transmite-/pero pero no le importa tanto transmitir/le importa tener alumnos y ganar dinero/ y entonces claro depende de la institución...”

Omar piensa que **la institución** juega un papel muy importante en la transmisión de los valores de la cultura del país de origen, sobre todo si es un organismo oficial el que representa a un país en el exterior y cita el ejemplo del Instituto Cervantes, preocupado por presentar una buena imagen de España, frente a una academia con fines lucrativos. Dice al respecto que *“no le importa tanto transmitir, le importa tener alumnos y ganar dinero...”* Remarca esta misma idea de la función cultural que tienen otros organismos en el exterior, tanto para transmitir la cultura francófona como la anglófona frente a los fines comerciales de otros centros.

“...el Centro francés siempre ha sido el primer promotor de la cultura ee/ francesa en todo el mundo y así el British Council/ entonces claro que depende de la institución/o seaa primero es la cultura // o la cultura CON LA LENGUA no no la lengua yy la cultura no me importa tanto/ la pasta me importa más...”

Por último señala la importancia del **profesor** en la transmisión de valores e insiste en esta difícil tarea cuando dice: *“tiene que saber como transmitirlo y no imponerlo.”* En las siguientes palabras vemos lo importante que es para Omar el diálogo entre culturas y el respeto.

“...el profesor !?/ si él es él es/ unaa/ él juega un papel/ tiene un papel muy importante- en transmitirlo/ y TIENE QUE SABER CÓMO HACERLO/ que / saber cómo hacerlo transmitirlo y no imponerlo...”

Las opiniones sobre **¿cómo se transmiten los valores?** son:

“... pues yoyo ee yo simplemente/ explico lo que hay/ o sea la cultura/ o sea la cultura de la lengua que estamos aprendiendo/ lo que hay/ ni como mejor/ ni como peor/ es lo que hay/ y/ hay que respetarlo...”

Omar a través de este *“yo simplemente explico lo que hay...”*, trata de transmitir su imparcialidad como profesor de modo que no se posiciona ni con la C1 y ni con la C2, sobre todo cuando dice: *“...es lo que hay y hay que respetarlo...”* Sin embargo, parece que el profesor no acepta en el fondo esos comportamientos, que no son los suyos pero que, no teniendo más remedio que aceptarlos, los respeta. El profesor parece que no quiere comprometerse y no se implica en el encuentro entre *“los suyos”*, miembros de su cultura árabe (los alumnos) con la cultura extranjera que enseña, a la que no pertenece.

Esta posición neutra le permite al profesor no entrar en conflicto con sus alumnos pero no desarrolla la personalidad intercultural.

La justificación que Omar da para no tomar partido con la C2 es porque quiere evitar los malentendidos y salvaguardar su imagen, sobre todo cuando dice:

“... porque la gente tiene tendencia a juzgar las cosas/ sobre todo aquí/enen/ desde un punto de vista más cerrado/ no osea/ y entonces simplemente aaa/ es lo que hay-/ y hay que respetarlo/ no es ni bueno ni malo/ y si es bueno o malo-/o sea/ hay que respetarlo...”

Buscando las opiniones sobre el **concepto de cultura española** las hemos encontrado en varios fragmentos:

“...pues cultura española/ eee/es/ la cultura/ que me permite/ o sea/ poder vivir en España...”

Omar expone una idea muy pragmática de lo que es cultura, entendida como **“cultura a secas”**, o sea, una cultura standard.

“...no me refiero a literatura/ ni aa arte/ porque es también cultura ¿no? pero es una cultura-/ para gente ee / interesada en una cosa especial...”

Delimita su concepto de cultura y aunque engloba también **“la cultura en mayúsculas”** dice que está en función de los intereses.

En otro momento de la entrevista retoma esta misma idea, hablando de los intereses particulares del alumno de este modo:

“...pero no todo el mundo tiene-/ interés en saber la historia o sea un alumno nuestro que viene aprender español porque se va de vacaciones a España/ hombre saben cosas-/o sea les interesan/ datos/ acontecimientos pero pero le interesa más/ ee sabes/ interpretar cosas actuales...”

En este fragmento destaca que el alumno no está tan interesado en conocer toda la “cultura en mayúsculas” pero sí en momentos clave de la historia para comprender la realidad actual, cuando dice: *“...les interesan datos, acontecimientos pero le interesa más interpretar cosas actuales...”*

Insiste en lo imprescindible que es conocer ese “savoir faire”, o sea, las destrezas sociales, para poder interactuar en L2, diciendo: *“saber actuar...utilizando esa lengua”*

“...pero luego hay una cultura en general quee/ reúne a todo el mundo-/reúne a todo el mundo y si no sabes actuar de una forma/ ee o si no sabes decir qué en qué momento tienes problemas/ y entonces cultura para mí es saber actuar// o sea en un momento dado ee utilizando esa lengua/ saber hacer cosas...”

Señala la importancia de la **competencia cultural** como la clave para evitar los malentendidos en la comunicación en el siguiente fragmento:

“... si yo sé/ que eso se hace porque es así o eso es una forma de ser/ o es una forma de saludar/ oo o sea entonces/ yo no tengo problemas/ actuar ee/ comprender...”

Las creencias que tiene Omar sobre el concepto de **cultura para la clase de E/LE** aparecen expresadas en la entrevista y en el cuestionario. Vamos a comparar los datos y tratar de interpretarlos.

En la entrevista sigue en la misma línea de la “cultura a secas” aludiendo a aspectos sociales y cotidianos cuando dice:

“...pues lala gente/ los alumnos tienen que saber// aa de cultura cosas cotidianas/ básicas/ simples/ quienquiera saber más de cultura/ o sea/ también ¿no?/ pero lo básico/ lo cotidiano/ lo diario/ es es muy importante/ o seaa ee/ por qué se visten de una manera los españoles-/ porqué se besan-/aaal saludarse-/ ee/ pueden la convivencia sin /fuera del matrimonio-/ ee pueden tener niños sin estar casados- /o sea eso son cosas que chocan con la cultura egipcia/ o sea a un alumno le tienes que preparar/ le tienes que transmitir que eso simplemente existe-/ que es diferente-/ yy punto-/ y que no tiene que chocar con tu cultura- ...”

En este fragmento concibe la cultura que necesita un estudiante de E/LE como el conocimiento de la realidad cotidiana y lo expresa con dos sinónimos “*lo cotidiano, lo diario*”. Omar insiste en presentar lo que está admitido por la sociedad de la L2 tratando de ver los motivos, mediante ese “*porqué...*” que invita a comprender antes de juzgar. Pone ejemplos de comportamientos sólo sancionados por la sociedad de la L1 que pueden producir choque cultural o desencuentro: forma de vestir “*por qué se visten de una manera los españoles...*”, los besos, “*...porqué se besan al saludarse...*”, las relaciones extraconyugales y los hijos fuera del matrimonio “*pueden la convivencia fuera del matrimonio...pueden tener niños sin estar casados...*”

Curiosamente utiliza casi las mismas palabras que antes para no comprometerse “*eso simplemente existe, que es diferente, y punto*” que hacen que no se produzca el encuentro entre la C1 y la C2. Este uso repetitivo de “*y punto*” denota la evasiva y la incapacidad que siente el profesor para explicar comportamientos sociales que no existen en su cultura, en lugar de equilibrar la situación poniendo ejemplos de comportamientos admitidos en la sociedad musulmana y mal vistos en Occidente o simplemente tratando de comprender por qué se dan y la gente los admite ¿se dan en sociedades libres?.

En el cuestionario aparece la idea de **competencia cultural**. Omar la entiende como capacidad de imitación del hablante nativo:

“Cuando un nativo te dice... creí que eras español, eso significa que - aparte de los aspectos gramaticales, del vocabulario y la pronunciación- dominas los aspectos culturales, sabes cómo se utiliza en los diferentes contextos de

la vida cotidiana, qué hacer y cómo actuar en diversas situaciones”

En esta valoración considera que además de la competencia lingüística, si el hablante domina lo que el Marco de referencia europeo llama las competencias generales, será cuando pueda pasar por nativo.

Propone también conocer lo que llamamos **“Kultura con K”**, es decir registros coloquiales, jergas e información específica de esa cultura (“savoir”) que nos permiten comprender el humor:

”...si una persona con un nivel superior de español es incapaz de comprender un chiste en español, esta persona tiene un conocimiento incompleto de la cultura...”

Tanto en la entrevista como en el cuestionario las opiniones de Omar sobre el tipo de cultura más idónea para la clase de E/LE se complementan y están dentro del concepto de “cultura a secas”, la cultura que te permite interactuar con la lengua. Observamos que las ideas sobre lo que es la cultura de un idioma son más complejas en el cuestionario quizás porque se pasó en un momento posterior a la entrevista. En el cuestionario se alude a la “Kultura con K” y a recursos de la lengua como el humor, etc.

Otro de los aspectos que analizaremos son las ideas que Omar tiene sobre la **metodología, las actividades y los materiales más adecuados para el aula de E/LE.**

En cuanto a las **actividades** que utiliza Omar primero las limita a la idea de cultura como producto cuando dice:

“... si yo más que nada utilizo/ ee textos/ lo más lectura de textos/ y son los/ o sea/ son los más convenientes para mí algunas veces las películas...”

En este fragmento manifiesta su tendencia a utilizar esos “textos” que aparecen al final de las unidades de los manuales o el visionado de películas.

En el uso de **materiales** para la presentación de aspectos culturales Omar acude al libro de texto. En la entrevista afirma esta idea:

E: ... ¿con qué material ee trabajan tus alumnos?/son libros de texto/ es material real...

PI: libro de texto desde luego] yy a veces /si si es posible material real/anuncios/anuncios sobre todo anuncios ee/ de periódicos de revistas/ son interesantes

En este último fragmento alude al uso de material auténtico, sobre todo cuando dice “anuncios sobre todo anuncios...de periódicos de revistas...” pero no lo hace con

frecuencia porque matiza con “*si es posible*”.

La valoración sobre las actividades de los manuales aparece en los cuestionarios, donde Omar manifiesta las carencias que tienen y dice que sólo “*a veces*” presentan actividades que incluyen el nuevo conocimiento del mundo, facilitan información cultural o informan sobre la forma de actuar en sociedad. El resto de exigencias que debería tener su manual para trabajar aspectos interculturales nunca las cumple.

Respecto a las ideas de Omar sobre la **metodología** que emplea, encontramos el siguiente diálogo en la entrevista:

*E: esas actividades que haces normalmente son... o ¿cómo lo soléis hacer?
P1: comentamos el texto- eee/ yo les pregunto qué les parece lo que/ lo que han leído/ no o sea no en plan si han comprendido el vocabulario o no / qué les parece lo que dice el texto- / la idea del texto y a partir de ahí...*

Omar subraya su intención de crear un clima de debate con el uso de “*comentamos*”, después de la lectura del texto y se dirige a los estudiantes y les pregunta su opinión. Esto se refleja en la frase “*qué les parece*”, donde no quiere comprobar la comprensión lectora y lo marca en “*...o sea no en plan si han comprendido el vocabulario o no...*”, sino la empatía del estudiante con lo que acaba de leer.

Omar no se preocupa cuando existe el encuentro entre la C1 y la C2, pero ante cuestiones más problemáticas donde existe un desencuentro vuelve a utilizar la misma táctica que otras veces, sin establecer relaciones con la alteridad o reflexionar sobre la C2, donde no existe diálogo y lo señala diciendo: “*eso es otra forma de ver las cosas y de hacer las cosas...*” y este uso insistente de “*y punto*” donde no se aducen razones y el profesor no despierta la consciencia intercultural del alumno.

P1: si yo veo que lo hann/ comprendido y que lo hann aceptado/ bien si no yo intento simplemente objetivamente hacerles comprender que eso es otra forma de ver las cosas y de hacer las cosas yy punto...

Las ideas que Omar tiene sobre el “**hablante intercultural**” subyacen en estos fragmentos:

*E: ¿y ellos cómo reaccionan cuando/ encuentran aspectos culturales como muy alejados? -
P1: [yo te digo mira la gente/ que aprende lenguas/ ee con el tiempo tiene mente más abierta eh yyy/ no todo el mundo- /pero/ te das cuenta de quee- son comprensivos y lo aceptan*

Define a un tipo de estudiante egipcio como “hablante intercultural”, capaz de comprender las diferencias de la cultura extranjera con el tiempo. Esta idea aparece en este fragmento y lo manifiesta en “*pero te das cuenta de que son comprensivos y lo aceptan*”

Dentro de las actitudes de los alumnos nos habla de individuos muy cerrados e inflexibles de los cuales Omar considera muy difícil que cambien de actitud. Esta falta de expectativas en el hecho de que lleguen a ser hablantes interculturales la expresa en “*y no van a cambiar, ni con el español ni con otra lengua*” puesto que considera muy difícil que desarrollen su competencia existencial (“*savoir être*”)

PI: y hay gente que ess/ muy cerrada y por mucho que hagas ven las cosas/ aaasí/ de una forma yy...y no van a cambiar/ ni con el español ni con otra lengua /ellos son así

Omar explica esta actitud inflexible desde su conocimiento de la sociedad y lo achaca a la mala interpretación de la religión.

E: eso lo has comprobado tú ¿verdad?

PI: hombre desde luego/ sobre todo gente que tienee(con un chasquido) ideas y creencias religiosas yy esta gente mete aa/ o sea/ mezcla las cosas esta gente mezcla las cosas y no hay manera de convencerlos/ nono de convencerlos-/ de hacerles VER LAS COSAS DE OTRA FORMA DIFERENTE porque no hace falta que les convenzas

Si volvemos a esas palabras finales de Omar “*porque no hace falta que les convenzas*” podemos ver en ellas su actitud como profesor, que sabe por experiencia qué tipo de alumno tiene delante y es consciente que enseñar L2 no supone presentar las ideas de esa lengua como ideales.

De nuevo encontramos más ideas sobre la personalidad e identidad del hablante de una lengua extranjera expresadas en este diálogo:

E: pero a la vez también será para tí una gran satisfacción ver cómo/ ee tú con tus clases ¿no? con los alumnos que has tenido en varios niveles ee encuentras que la gente ha ido ee aceptando otra cultura

PI: [desde luego

E: aceptando otras ideas

PI: desde luego]

E: y abriéndose más es decir siendo personas más adultas

Omar se siente muy satisfecho cuando ve que sus alumnos de su mismo país

progresivamente van abriéndose a la cultura extranjera y demuestran actitudes más maduras, sobre todo lo marca con esa repetición de “*desde luego*” para mostrar su acuerdo.

En el párrafo siguiente se citan como causas de conflictos la mentalidad cerrada y el aislamiento.

“... porque es que/ es que los problemas vienen de la de la/ mente cerrada/ o sea / de cerrarse/ de ser muy/ introvertido/ de no abrirse”

Insiste en la equivocación que supone pensar que tener una actitud abierta pone en peligro tu identidad. Esta idea aparece cuando dice:

“... es que mucha gente confunde perder la identidad CON /ABRIRSE AL MUNDO/ o sea abrirse al mundo-/ yo quiero saber cómo piensan- ...”

Otro fragmento significativo relacionado con la identidad es el siguiente:

“... pero no/ mi identidad es intacta/ a lo mejor cambia para mejor/ y además nosotros somos/ adultos y bastante capaces de distinguir lo malo de lo bueno-/ si me conviene lo cojo a lo mejor es bueno para mí lo cojo- y si no/ pues lo dejo-/ pero no quiere decir/ o sea si es diferente no quiero saber nada de él/ eso es lo que yo intento hacer en clase...”

La idea de la construcción de **la identidad** es muy interesante y la califica como “*intacta*” explicando que un adulto ya tiene una identidad construida antes de aprender la lengua y es capaz de diferenciar lo que le interesa o no voluntariamente. Los cambios en la identidad no los reduce a aspectos negativos sino positivos, y lo expresa diciendo: “*a lo mejor cambia para mejor*”.

El aspecto que más remarca es lo positivo que supone conocer la alteridad y no rechazarla cuando dice:”...*o sea si es diferente no quiero saber nada de él*” para poder tener esa capacidad crítica para discernir lo bueno de lo malo, afianzando cada vez más nuestra personalidad y la propia identidad.

Las creencias sobre su **papel de profesor como mediador entre culturas** aparecen tanto en la entrevista como en el cuestionario.

En la entrevista Omar señala cómo se siente en este papel de mediador intercultural en estos fragmentos:

“... pues es una responsabilidad me siento muy muy responsable muy responsable porque porque a mí/ personalmente a mí no me gusta que la gente ee sea muy cerrada/ y que la gente aprendaa/ o sea esté ahí para

aprender una lengua independientemente de lo que se puede hacer o de cómo piensa la gente que utiliza esta lengua... ”

Define esta función como “*una responsabilidad*” y vuelve a insistir en “*me siento muy responsable...*” donde Omar expresa sus preocupaciones acerca de su profesión y su labor educativa. Justifica su responsabilidad de un modo personal en esta negativa “*porque a mí personalmente no me gusta que la gente sea muy cerrada*” donde considera que puede contribuir a que sus alumnos no tengan una mentalidad cerrada.

Otra de las justificaciones que da es “*a mí no me gusta... que la gente aprenda una lengua independientemente de lo que se puede hacer o de cómo piensa la gente*”. En esta última reflexión manifiesta su consciencia de lo que supone enseñar una lengua, es decir, enseñar las competencias generales, el “*savoir faire*” y el “*savoir être*” y no sólo la competencia lingüística.

“... yo me siento responsable/ sobre todo cuando veo/ que se hacen comparaciones y comparaciones erróneas/ hay que explicar las cosas y hay que/ hacerles comprender/ insisto otra vez que/ simplemente es otra cultura como nosotros somos OTRA PARA ELLOS- // nosotros porque yo soy egipcio o sea y entonces tienes que comprender que nosotros somos OTRA PARA ELLOS y yo espero de ellos respeto-/ y espero que me comprendan/ y que no SE IMPONGAN/ entonces yo tampoco me tengo que imponer- ...”

En este fragmento vuelve a justificar su responsabilidad considerando la dificultades que conlleva despertar en el alumno la consciencia intercultural entre su propia C1 y la C2, debido a las malas interpretaciones en “*cuando veo que se hacen comparaciones erróneas*”, quizás por el escaso conocimiento del mundo del alumno. En este sentido considera que tiene una función mediadora importante para desarrollar la competencia existencial del alumno en “*hay que explicar las cosas y hay que hacerles comprender que simplemente es otra cultura como nosotros somos otra para ellos, nosotros porque yo soy egipcio...*”, donde insiste en la necesidad de apertura y de comprensión desde la cultura del profesor, C1 que es la misma que la de los alumnos hacia la C2.

Acaba hablando del respeto mutuo entre la C1 y la C2, donde quiere que el alumno tome consciencia de sus diferencias culturales frente a otras culturas en “*entonces tienes que comprender que nosotros somos otra para ellos y yo espero de ellos respeto.*”

Además de ello, señala que esto sólo se consigue a través de una actitud respetuosa (“*yo espero de ellos respeto*”) y tolerante (“*que no se impongan*”) mutua.

En el cuestionario Omar considera que **los objetivos de aprendizaje de la competencia cultural que tiene que conseguir el docente** son:

- Ofrecer a los alumnos conocimientos y comprensión de la cultura correspondiente.
- Desarrollar la capacidad de los alumnos para ver las similitudes y diferencias entre países.
- Ayudar a los alumnos a adquirir una actitud interesada y crítica sobre los temas culturales/sociales.
- Convertir la enseñanza de idiomas en una actividad más motivadora.

Si comparamos los datos de la entrevista y los del cuestionario para analizar las creencias sobre la labor del profesor como mediador intercultural, encontramos que las ideas de Omar están dentro de la misma vertiente que es la de explicar las malas interpretaciones que hay entre la sociedad egipcia sobre la C2 y convertir la enseñanza en algo educativo que ayude al alumno a tener una personalidad intercultural, capaz de admitir otros comportamientos e ideas. Así pues, Omar considera necesario la adquisición de las competencias generales mediante el uso de la L2 para que el alumno pueda desarrollar la competencia intercultural.

6.2. ANÁLISIS DE LAS CREENCIAS DE PABLO

En primer lugar analizaremos **la influencia de su etapa educativa en su pensamiento**, de la que recuerda a su profesora de inglés en los siguientes fragmentos de la entrevista:

“... tuve suerte porque todo el instituto/ los tres de bachillerato y el cou// me tocóoo/ me tocó Ángeles ¿no?! y muy bien/ eee esta mujer llegaba siempre/ llena de folios-/ de papeles con una maleta con cintas-/ o sea que verla entrar en clase ya era como una especie de decir lo que nos viene ¿no?! dee de actividad de cómo se lo estaba currando y tal- aunque tú en ese momento nunca formularas este tipo de reflexiones”

Pablo señala la importancia del azar en el hecho de haber tenido esta profesora tan especial con ese “*tuve suerte*”. Nos describe la imagen de una profesora activa y motivada que lleva diversos materiales a clase en “*esta mujer siempre llena de folios, de papeles, con una maleta llena de cintas*” y recuerda todavía la impresión que le causaba cuando llegaba a clase en “*verla entrar en clase ya era como una especie de decir lo que nos viene, de actividad...*”. En estas palabras Pablo expresa su motivación y el sentimiento de curiosidad

por lo que iba a aprender. Además valora la actitud, la entrega y el trabajo de creación de actividades de la profesora cuando dice: *“de cómo se lo estaba currando.”*

Más adelante expresa su identificación con el carácter de la profesora cuando afirma que *“...era además un rollo así de amistad, no mantenía en ningún momento una postura distante de nosotros...”*. Pablo considera muy importante la relación entre profesor - alumno y la describe como *“un rollo así de amistad”*, donde no hay distancias.

Otro de los aspectos que calaron en la personalidad de Pablo fue la trayectoria misma de su profesora. Esta idea la expresa de este modo:

“recuerdo algo que ella contó en clase una vez/ ella hizo referencia a su experiencia vital-/ a su trayectoria como ella había aprendido inglés ¿no? y dijo que se había ido a Inglaterra y que había visto/ un cartel-/ que decía se necesitaa PERSONAL y que había entrado-/ y que había conseguido así un trabajo y tal/

Pablo nos habla del modo en que su profesora aprendió inglés en Inglaterra buscándose un empleo y subraya su decisión.

Esta actitud emprendedora de la profesora influye en las decisiones de Pablo hasta tal punto que dice:

“...y para mí eso fue como unaa/ puerta o como una luz/ que me trazó eel camino/ que fue/ee decir/ bueno aa Ángeles ha hecho esto-/ y mi camino no sólo es estudiar inglés en la clase sino que consiste también en/ ee en IRSE A INGLATERRA y en pasar por la misma historia - ¿no? que es la de buscar trabajo-/ allí etcétera etcétera/ y así fue como sucedió...”

En este fragmento califica la impresión que le produjo escuchar aquel relato de las vivencias de la profesora, con tres términos comparativos, referidos al dominio de sus propias decisiones personales. Uno de ellos es *“como una puerta”*, donde expresa la apertura y el acceso a otra realidad que podría facilitarle irse a Inglaterra. Otro es *“una luz”*, que denota la claridad con la que vio las cosas con esta profesora para decidir qué orientación tomar, expresado en *“me trazó el camino”*, donde *“el camino”* es ese tercer término que marca el rumbo.

Pablo a los dieciocho años tenía claro que su aprendizaje del inglés, no lo iba a limitar sólo a la clase, sino que también suponía vivir en el país de origen y lo señala en este fragmento:

“ bueno aa Ángeles ha hecho esto- / y mi camino no sólo es estudiar inglés en la clase sino que consiste también en/ ee en IRSE A INGLATERRA y en pasar por la misma historia - ¿no? que es la de buscar trabajo- / allí etcétera etcétera/ y así fue comoo como sucedió”

En estas líneas anteriores subyace el “savoir faire” como parte importante en el aprendizaje de una lengua, es decir, pasar por lo que supone vivir en Inglaterra y buscar trabajo, para adquirir la competencia lingüística de un idioma

“... o sea que ella fue un poco/ guía/ vital de pasos vitales/porque además a una edad muy temprana/ a los dieciocho y tal tú imagínate a los dieciocho llegar a Londres con/ la idea clarísima de que yo me iba a quedar en aquella/ ciudad/ a vivir a estudiar y a trabajar/ y aunque yo había estudiado y todo eso- pero/ inglés/ pero la verdad es que tampoco tenía yo esa soltura/ los idiomas tampoco se estudiaban así en plan comunicativo ¿no?”

Reflexiona sobre lo importante que fue para él su profesora “*ella fue un poco guía vital*” hasta el punto de determinarle en actitudes y toma de decisiones como la de viajar a Inglaterra en “*tú imagínate a los dieciocho años llegar a Londres con la idea clarísima de que me iba a quedar en aquella ciudad a vivir a estudiar y a trabajar...*” y marca todo lo que suponía esto con “*a vivir a estudiar y a trabajar*”, con un conocimiento limitado de inglés en “*y aunque yo había estudiado inglés pero la verdad es que tampoco tenía yo esa soltura...*”

En la **etapa formativa** de Pablo se han gestado varias ideas que inciden directamente en su pensamiento como docente:

- Se identifica con una metodología activa de la enseñanza de un idioma, en la que el profesor realiza actividades muy diversas.
- Es importante que se establezca una buena relación entre profesor- alumno para que haya interés y empatía en el aprendizaje.
- El profesor transmite unos valores y proyecta una imagen que influye directamente en las actitudes y la personalidad del alumno.
- El profesor motivado y creativo que suele elaborar actividades, transmite una gran motivación en el alumno hacia el aprendizaje.
- Existe un mayor aprendizaje cuando el profesor tiene un carácter abierto y afectuoso, que suele contar sus experiencias vitales, ya que el alumno se siente muchas veces muy identificado con su personalidad y tiende a imitarle, a implicarse más y a conocer todo lo que él sabe.

Con respecto a **la transmisión de valores y actitudes con los idiomas** (“savoir être”), las opiniones sobre **¿de quién depende?** que encontramos en la entrevista son:

“...pues depende de las / depende de los tres factores que tú/ has dicho ¿no?/ institución/ diseño curricular y profesor/ tú *tienes un programa/ y te tienes quee/ ajustar a ese programa y estás viendo unos exponentes gramaticales determinados yy esos exponentes están arrojados con/ un lenguaje x ¿no? eee / pero el factor decisivo es eel/ es el profesor...*”

Afirma que la transmisión de valores subyacentes en la lengua depende de la institución, el currículo y el profesor, pero prima la labor del profesor como “*el factor decisivo*”

“ ... *estos tres factores que tú mencionas todos ee la institución y el plan curricular te pueden sujetar mucho ¿no? pero yo creo que el decisivo factor fundamental es el profesor/ y es el profesor el que debee tener sus ideas bastante claras/ bastante claras y decidir cuáles son los valores que él quiere comunicar sean valores de tolerancia/ oo valores que aparentemente no sean tan tan tolerantes*”

En este segundo fragmento concede un papel secundario a la **institución** y al **currículo** como elementos restrictivos cuando dice “*la institución y el plan curricular te pueden sujetar mucho...*”, pero vuelve a retomar la figura del **profesor** como “*factor fundamental*” con plena autonomía en la decisión de qué valores quiere transmitir. Esta idea de autonomía en sus decisiones la expresa en “*y es el profesor el que tiene que tener las ideas bastante claras y decidir cuáles son los valores que él quiere comunicar*”

Pablo personaliza esta creencia hablando de su ideología política y muestra una forma muy respetuosa de transmitir valores, es decir, muestra a los suyos sin negar a los otros.

“... *yo por ejemplo soy republicano-/ yy para mí es importante no ell/ no el decir el rey no pero sí el hacer llegar siempre que hay otro valor que es la república-/ y que no todos los españoles tenemos que ser monárquicos-/ eso no está fomentado yo creo en ninguna/ institución pero ninguna institución tampoco te dice que no hables de ello ¿no?*”

Cree que hay que transmitir la libertad de expresión, siempre desde el respeto cuando afirma “*yo por ejemplo soy republicano y para mí es importante no el decir el rey no pero sí el hacer llegar siempre que hay otro valor que es la república*”

Pablo se posiciona teniendo presente su pertenencia a una sociedad democrática y diversa

como la española y esto lo expresa en “y que no todos los españoles tenemos que ser monárquicos”, donde los profesores y las instituciones tienen la libertad de la que carecen los organismos de enseñanza en Egipto.

Las opiniones sobre **¿cómo se transmiten los valores?** aparecen aquí:

“...es ee/ es el profesor/// y afortunada afortunadamente ¿no? siempre puede transmitir ee su visión de la vida/ suu de dónde viene él yy/ de qué él es consecuencia cómo él mira la vida y eso se lo tiene que hacer llegar a los alumnos/ no se trata dee/ imponerles tus ideas ¿no? y de decir lo mío es lo correcto y ya está pero sí se trata de hacerles ver que hay otras historias ¿no?”

Pablo considera muy positivo que **el profesor** pueda transmitir su propia visión del mundo, hablando del contexto social en el que ha vivido en “puede transmitir...de dónde viene...” o también el porqué de su personalidad en “y de qué él es consecuencia”, donde estaría incluido familia, educación escolar, etc., para que el alumno despierte su conciencia intercultural AL OBSERVAR las diferencias entre la C1 y la C2. Por supuesto, sin ningún tipo de imposición.

“...por ejemplo con unos alumnos musulmanes/ donde el estatus de la mujer no es el mismo al que nosotros estamos acostumbrados-/ no se trata de decirles las mujeres tienen que tener el mismo desarrollo ee/ social que el hombre porque sí/ esto es lo bueno no/ yo creo eh/ porque ahí puedes generar una actitud de defensa/ que/ que haga llegar menos /permita penetrar menos lo que tú quieras comunicar”

En este fragmento, Pablo reflexiona sobre lo que no se debe hacer a la hora de transmitir valores a los alumnos musulmanes y tiene claro que no se les puede aleccionar de entrada criticando todo aquello que en nuestra sociedad se considera injusto o inadmisibles y que sin embargo la sociedad donde ellos viven considera normal. Esta idea la expresa en “no se trata de decirles las mujeres tienen que tener el mismo desarrollo social que el hombre porque sí, esto es lo bueno...”, porque el profesor estaría presentando la C2 como modélica y atacando la C1, creando una actitud defensiva en el alumno que impide el encuentro intercultural.

“...se trata un poco más de exponer/simplemente lo que tú ves/ cómo son tus amistades y en este caso si tú lo que pretendes es ensalzar ee el papell que la mujer debe tener social y humanamente /pues puedes hacerlo ensalzando tus amistades-/ hablando de tu experiencia con tus amigas-/ ee mostrando lo que tú quieras mostrar con ejemplos”

Es ahora cuando nos dice cómo transmitir los valores de la C2, que consiste en hablarle a los alumnos de su visión de mundo en “*simplemente lo que tú ves*”, o de la gente que te rodea, en “*cómo son tus amistades*”. Es así como el profesor mediante el relato de su propia experiencia puede transmitir los valores de la sociedad a la que pertenece o como él dice “*ensalzar el papel de la mujer...ensalzando tus amistades*” o haciendo referencia a sus vivencias.

“ igual no tanto como diciendo YO CREO QUE LAS MUJERES TALTAL no/ no hace falta igual te puedes montar historias en las quee/ sevea como un ejemplo lo que tú estás diciendo ¿no? y que eso les sirva a ellos dee de reflexión más que darles así la idea si tú tienes otros cursos superiores por ejemplo en los que haya debates y tal/ pues bueno siempre puedes entrar y si ellos te lo piden/ tú siempre puedes dar tu opinión ¿no?PERO SI ELLOS TE LO PIDEN TAMBIÉN porque// si no también les puedes generar un poco así deee...”

Vuelve a insistir en lo que no se debe a hacer con los alumnos egipcios, que viven una realidad social diferente a la europea, y pone como ejemplo la consideración social de la mujer. Sobre este tema, cree que el profesor no puede mostrar su opinión directamente y dice “*no tanto como diciendo yo creo que las mujeres tal y tal no*”, sino que considera mucho mejor que a través de los relatos de profesor, los alumnos saquen sus propias conclusiones en “*igual te puedes montar historias en las que se vea como un ejemplo lo que tú estás diciendo*”

Además de esto advierte que el profesor debe tener tacto a la hora de mostrar sus opiniones, actuar como un individuo más en los debates y dar su opinión, como dice “*pero si ellos te lo piden...*”, porque si no se puede crear un clima tenso y muy marcado por la opinión del profesor.

Si recopilamos las opiniones sobre **el concepto de cultura española** las encontramos en varios fragmentos:

“... hombre está la cultura si quieres con mayúsculas ¿no?/ la cultura de la literatura/ del teatro/ que que creo que es necesaria al verla/ no sé si se contempla/ todo lo necesario en los programas curriculares o igual es necesario que haya cursos especializados en temas/cursos temáticos/ y luego está un poco laa/ la cultura del cada día/ el que tú en las clases les tienes que enseñar a parte de tu lengua-/ les tienes que enseñar un poco el saber/ el que aprendan a moverse un poco ¿no?/en/ en caso de que/ estén en España o conviviendo con la sociedad española ¿no?/ pues no preguntar cuánto ganas ¿no...”

En esta primera definición de cultura empieza separando por un lado la **“cultura con mayúsculas”** y piensa que no se trata bien en el currículo, dando como alternativa los cursos especiales, en “igual es necesario que haya cursos especializados en temas...”, manifestación de su idea de que es algo específico.

Por otro lado, habla de la **“cultura a secas”** y la define como *“la cultura del cada día”*. Pablo considera también la cultura cotidiana, ese *“savoir faire”* que todo el mundo necesita para desenvolverse y saber actuar de forma esperada en sociedad. Este tipo de cultura lo considera importante, y pone como ejemplo un comportamiento frecuente entre los egipcios, que no sería adecuado en España, cuando comenta *“pues no preguntar cuánto ganas”* porque ellos lo consideran normal, ya que es muy común en Egipto preguntarle el sueldo a alguien con el que no tienes confianza.

Pablo es consciente de la cultura que necesita un alumno egipcio, sobre todo el *“savoir faire”*, las destrezas sociales, porque conoce bien la cultura del alumno y además está inmerso dentro de ella. Esto lo refleja en la anécdota que nos cuenta, hablando del comportamiento de los egipcios, ante cosas tan personales, como es hablar del sueldo:

“ ...eso es algo por ejemplo que los egipcios/ hacen muy/muy a menudo sin pudor para ellos ¿no? el preguntarte cuál es tu sueldo o cuánto ganas o tal a mí me pasó el otro día/ en una escuela que estoy estudiando árabe y tal/ d el chaval que pone el café y no sé que pues así en los recreos hablamos un poco/ yo por amortizar[entre risas] la clase yo digo aquí aprovecho y hablo con él...bueno pues ee/ hablando así de todo un poco-/ pues él rápidamente me preguntó que cuántoo/ que cuánto ganaba ¿no? al yo comentarle que era profesor y tal y yo le digo pero es que eso en mi cultura por ejemplo no está bien ¿no? y él inmediatamente me quería contar cuánto ganaba- ...digo no no no me lo digas que no me interesa...”

En esta anécdota aparecen claramente las diferencias que existen entre las destrezas sociales de la C1 y de la C2. Los egipcios usan preguntas para relacionarse que a una persona de habla española le pueden violentar, porque no conocen la cultura extranjera y cuando se les dice que no es normal hacer eso, reaccionan haciendo exactamente lo que se les ha criticado.

“... entonces cultura/ a parte de esa cultura con mayúsculas que hablábamos/ supongo que es también el transmitir un poco el cómo saber estar/ cuáles son los usos cotidianos de los/ de los españoles”

De nuevo insiste en la concepción de “cultura a secas”, cómo actuar con la lengua convenientemente en “cómo saber estar”, donde el uso del verbo “estar” alude a saber comportarse en distintas situaciones de la vida cotidiana.

Las creencias de Pablo sobre el **concepto de cultura para la clase de E/LE** aparecen expresadas en la entrevista y en el cuestionario. Vamos a comparar los datos y tratar de interpretarlos.

En la entrevista encontramos los siguientes fragmentos:

“...pues sí/ entonces volvemos un poco aa esto/ a esos pequeños usos cotidianos y que/ o costumbres/ y que el profesor debe hacer hincapié siempre que puede ¿no? y quizá te van a venir mas que dadas por el programa/ te van a venir pues evidentemente por tu vivencia ¿no? y esa es quizá una de las ventajas de ser/ profesor/ no/ no nativo sino profesor que ha estado unos cuantos años viviendo en esa cultura que la conoce la cultura que estás enseñando”

Pablo cree que el tipo de cultura más adecuada para la clase de E/LE es “**la cultura a secas**”, explicar lo que él llama “*esos pequeños usos cotidianos*”, es decir, saber actuar con la lengua y también el conocimiento sociocultural (“savoir”) cuando dice “*costumbres*”. A propósito de esto señala la importancia de que el profesor sea nativo o haya tenido contacto con la C2 para poder explicar todos los comportamientos que van unidos a la lengua, porque en vez de venir en el programa, “*te van a venir pues evidentemente por tu vivencia*”. Es decir, el conocimiento del mundo del profesor.

“ por ejemplo el otro día salió en clase la palabra chips patatas fritas yy el alumno estaba empeñado en que tenía que ser chips y porque el decía no no pero es que en árabe tenemos/ patata frita de casa la/ que hace mi madre esa es la patata frita y la de bolsa esa es/ chips”

Con estas palabras nos demuestra lo importante que es el conocimiento del mundo, insistiendo en que el alumno designa la realidad con la lengua desde su conocimiento del mundo de la L1 y trata de interpretar la L2, desde el conocimiento del mundo de la L1, que muchas veces es diferente porque las culturas son diversas. Esto lo explica muy bien con la palabra “*chips*”: este anglicismo en árabe está limitado a las patatas “de bolsa” y recordaba la interpretación del alumno así: “*pero es que en árabe tenemos patata frita de casa, la que hace mi madre, esa es la patata frita y la de bolsa esa es chips*”, pues es evidente que el alumno no sale de su esquema mental de la C1.

“y entonces digo bueno si tú/ en España hay una cosa que se llama fábrica de// churros y patatas fritas[riendo] donde puedes comprar patatas fritas- / como estas que te comes aquí digo/ pero más ricas- / y si vas/ y si vas pidiendo chips digo/ pues vas a hacer el guiri y a partir de ahí pues ya salió guiri oomm/ churro ser un churro hacer un churro la patata frita[riendo] en fin salió todo”

Enseguida vemos la habilidad del profesor para hacerle salir de su terquedad con el uso de “chips” y “patatas fritas”, transmitiéndole primero un conocimiento (“savoir”) cuando dice “en España hay una cosa que se llama fábrica de churros y patatas fritas...” y segundo, una forma de actuar (“savoir faire”)cuando le explica que si en España pide “chips”, no va a actuar como un nativo en “ y si vas pidiendo chips pues vas a hacer el guiri...”

Pablo, a propósito de la explicación de esa cultura standard, que es la existencia de fábricas de churros y patatas fritas, entra en el terreno de “**la Kultura con K**”, haciendo referencia a usos coloquiales como “hacer el guiri” o “ser un churro”, “hacer un churro” donde vemos que también presta atención a este tipo de registros coloquiales o “dialectos culturales”.

En otro momento de la conversación, Pablo amplía su visión de lo que es cultura de este modo:

“ ... por ejemplo estas palabras conllevan el// el/ las costumbres que hay alrededor en contexto- / que está alrededor de estas palabras porque decir patata frita/ es también decir/ la cantidad de tiendas de frutos secos que hay en España ¿no? y bueno/ puede ser un/ claro a lo mejor tú piensas pues esto no es cultura española pero hay cientos de familias españolas que los/[riendo] fines de semana/ tú sabes se van con el niño y la madre y tal/ y se trata de eso de comprar los frutos secos// bueno pues esto es un pequeño uso social ¿no?”

En este fragmento alude a las costumbres que van unidas a las palabras, o sea, al conocimiento sociocultural (“savoir”) que puede transmitir el profesor, en este caso cuando dice “ decir patata frita es también decir la cantidad de tiendas de frutos secos que hay en España” o las actividades de ocio de la vida diaria de los españoles en “ hay cientos de familias españolas que los fines de semana, tú sabes, se van con el niño y la madre y tal y se trata de comprar los frutos secos...”

En el cuestionario las ideas de Pablo sobre lo que es conocer la cultura de un idioma se mueven dentro del ámbito social y lo expresa diciendo: “conocer y usar bien los hábitos sociales” y dentro de su definición engloba la cultura en mayúsculas (“la otra cultura:

literatura, historia, cine”), la cultura a secas (“*la cultura del día a día*”), el conocimiento sociocultural o savoir (“*las costumbres*”) y la kultura con K (“*usos específicos del español*”)

Si comparamos las ideas de Pablo sobre el concepto de cultura de un idioma que aparecen en la entrevista y en el cuestionario, observamos que sus opiniones están dentro de la misma línea, de considerar como prioritaria para el aula de E/LE la “**cultura a secas**”, con todo lo que conlleva explicar el “*savoir*”, el conocimiento sociocultural y las destrezas sociales, el “*savoir faire*”, insistiendo mucho en que la cultura va unida a los hábitos sociales. Este tipo de cultura cree que nos hará penetrar en los dialectos culturales, tanto en la “cultura en mayúsculas”, como dice en la entrevista, a través de cursos especiales, como en la “Kultura con K”, explicando los usos coloquiales de la que van unidos a comportamientos, fiestas, tradiciones, etc.

Si indagamos en las creencias que Pablo tiene sobre la **metodología, las actividades y los materiales más adecuados para el aula de E/LE**, encontramos estas creencias:

“ pues un poco de todo por ejemplo hay textos que los alumnos leen/ y que están un poco enfocados eso aa actividades culturales/ qué son las tapas ee/ de dónde viene esa costumbre/ cómo pagamos los españoles en los bares ee/ en fin/ qué es pagar a escote/ pues un poco lo que hablábamos antes ¿no?/ lo que es el vocabulario lo que es la costumbre que rodea a este vocabulario pues bueno se lo puedes hacer llegar a través de un texto escrito/ un texto oral en una cinta en fin/ o viendo una película”

Con respecto a las **actividades** que utiliza no se centra sólo en un tipo, sino que se vale de lectura de textos, audiciones o visionado de películas. Pone como ejemplo, lectura de textos con información sociocultural muy variada sobre “*qué son las tapas, de dónde viene esa costumbre...cómo pagamos los españoles...qué es pagar a escote*” y vemos que al profesor le interesa transmitir esa cultura que te permite comprender determinados comportamientos o expresiones para poder interactuar.

E: ¿qué prefieres utilizar solamente libros de texto o te gusta utilizar material real? P2: si puedes utilizar material real/ muchísimo mejor ¿no? que siempre tiene una especie así como de frescura ¿sabes? que a ti te permite interactuar mejor con ese material real

A Pablo le parece mejor utilizar para las actividades, material auténtico porque dice que “*tiene una especie de frescura*” que hace que el profesor transmita mejor su cultura, quizás porque así le resultará más familiar y le evocará muchas más cosas.

“... entonces conviene estar constantemente buscando ¿no? nuevo material y si puede ser extraído de/ internet que haga referencias a noticias o algo así/ pues muchísimo mejor/ se me ocurre en plan indefinido/ imperfecto pues cualquier/ noticia de un periódico de un tema que tú consideres interesante te está proporcionando una excusa estupenda para/ tratar la gramática y temas culturales”

Pablo considera de nuevo la importancia del material auténtico, la búsqueda de noticias en internet, para que se analicen aspectos gramaticales y culturales a la vez.

En el cuestionario la **valoración de las actividades de los manuales de E/LE** que utiliza es muy precisa y dice que no desarrollan las competencias generales del usuario porque no cumplen” nunca” estas exigencias:

- no tienen en cuenta el conocimiento del mundo y el conocimiento el sociocultural del alumno egipcio.
- no consideran la mentalidad, las creencias o los tabúes del alumno egipcio.

Solamente “a veces” las actividades cumplen las exigencias necesarias para desarrollar la competencia intercultural como: incluir nuevo conocimiento del mundo, facilitar información sociocultural, desarrollar la conciencia intercultural, informar sobre cómo comportarse en sociedad, propiciar cambios de personalidad y de actitudes más abierta e incluir actividades de aprender a aprender.

Por lo tanto, vemos que son escasas las actividades dirigidas al desarrollo de las competencias generales y la mayoría están dirigidas hacia la adquisición de la competencia lingüística.

Tratando de interpretar su **metodología** hemos seleccionado estos fragmentos:

E: tu idea es que siempre/ la cultura esté siempre dentro de la muestra lingüística/ no separada

P2: [claro hombre

E: es decir] para qué separarlo ¿no?

P2: no/ si está muy bien ell// tú puedes tener un apartado en tu clase que sea un debate por ejemplo/ y ellos son los que/ eligen los temas yy/ y sobre eso puedes profundizar muchísimo ¿no? en cómo son las costumbres egipcias cómo son las españolas

En este pequeño diálogo de la entrevista, vemos que Pablo siempre trata de integrar los aspectos culturales subyacentes en la lengua, sin concebirla como un producto aislado y propone abrir un espacio en la clase en “*tú puedes tener un apartado en tu clase que sea un debate*”, en el que los alumnos seleccionarían los temas, en “*ellos eligen los temas y sobre eso puedes profundizar...*” Muestra una forma interesante de enseñar cultura, partiendo de los intereses del alumno y buscando relaciones entre la C1 y la C2, cuando dice”*como son las*

costumbres egipcias, cómo son las españolas”

“...en España hay una cosa que se llama fábrica dee/churros y patatas fritas [riendo] donde puedes comprar patatas fritas- / como estas que te comes aquí digo/ pero más ricas- / y si vas/ y si vas pidiendo chips digo/ pues vas a hacer el guiri y a partir de ahí pues ya salió guiri oomm/churro ser un churro hacer un churro la patata frita [riendo] en fin salió todo”

Refiriéndose a una anécdota citada en el fragmento anterior para explicarle a un alumno por qué en España se le llaman patatas fritas a las envasadas, formula una reflexión interesante sobre la metodología que se puede emplear en el aula, diciendo:

“entonces no sé analizando esto un poco ahora que te lo cuento supongo que lo quee/ hay que hacer es estar lo suficientemente abierto/como para que/cuando tú veas que sale por ahí un poquito eel tema/ donde tú puedes meter la/esta cultura estos pequeños usos cotidianos pues un poco fomentar el debate...”

Pablo plantea que el profesor que debe estar abierto para que cuando surjan aspectos culturales con la lengua, sobre la vida cotidiana, intentar fomentar el diálogo para explicar y tratar de comprender las diferencias.

*E: “¿te parece bien comparar/ establecer relaciones entre las dos culturas?
P2: mucho/ yo creo que es muy sano comparar/ siempre/ sin pretender quee aquello es lo mejor/ aunque tú sepas aunque tú pienses por dentro que sí “*

Por último nos plantea lo positivo que resulta comparar y ver los puntos de contacto entre la C1 y la C2, pero claro está “*sin pretender que aquello es lo mejor*”, es decir, sin considera a la cultura extranjera como superior.

Las ideas sobre el “**hablante intercultural**” subyacen en estos fragmentos:

“ellos tienen mucha/ curiosidad// y bueno en ese sentido los alumnos egipcios / yo creo que no podemos quejarnos ¿no? o es mi experiencia que son en un buen sentido de la palabra muy curiosos están muy/ abiertos aa aprender luego evidentemente por otro lado tienen su tradición que les pesa ¿no? como a todas las personas/ y ahí se puede producir un poquito dee contraste porque las costumbres españolas no son las costumbres egipcias¿no?”

Pablo describe la gran motivación y el interés del alumno hacia la cultura extranjera y dice: “*están muy abiertos a aprender...*”, y eso ya supone una ventaja para el profesor para que haya un diálogo, pero luego comenta la influencia que ejerce sobre él su cultura, en “*por otro lado tienen su tradición que les pesa*” que puede hacer que se produzca a veces el desencuentro entre la C1 y la C2, cuando dice “*y ahí se puede producir un poquito de*

contraste porque las costumbres españolas no son las costumbres egipcias”, donde el alumno no sea capaz de comprender las diferencias entre su cultura de origen y la extranjera.

En cuanto a las posibilidades de que el alumno pueda convertirse en hablante intercultural, hace un comentario hablando de sus actitudes ante la C2 en este fragmento:

E: en general ¿reaccionan bien?

P2: conn/ muchísima tolerancia/ con muchísima tolerancia porque tampoco es un tema que ellos tengan que aplicar a su vida- se trata simplemente de conocer [de saber

E: tú ya les dejas muy claro esto]

P2: y yo creo que ellos lo tiene muy claro ¿sabes? que una cosa es el plano en el que ellos se están moviendo de conocimiento y de adquirir conocimiento y de saber/ y otro es que ellos tengan que hacer/ uso/ personal para sus vidas quiero decir otra cosa es si tuvieran que ir a España

Pablo comenta que el alumno egipcio parece que es capaz de comprender las diferencias entre la C1 y la C2 y califica la reacción del alumno con “ *muchísima tolerancia*” porque sabe que no tienen que adoptar los comportamientos de la C2. Añade que el alumno es tolerante porque ha sabido entender algo importante, que está aprendiendo nuevos conocimientos (“ *savoir*”), pero ello no significa que tenga que hacer todo lo que conlleva esa lengua, es decir, cambiar su “*savoir faire*” y *savoir être*” (“*que ellos tengan que hacer uso personal para sus vidas*”), cosa que sólo ocurriría si tuviera que vivir en España.

Las creencias sobre su **papel de profesor como mediador entre culturas** aparecen tanto en la entrevista como en el cuestionario.

En la entrevista Pablo reflexiona sobre esa función de agente intercultural:

“ mira a mí aquí me gustaría/ comentarte que yo creo que en la cultura/ la sociedad española hay muchas cosas que son criticables/ yy yo/ ahí también insisto ¿sabes? porque no me parece/ me parece que ahí tenemos que cumplir un papel de desmitificación que es muy importante también/ ee ellos se acercan al español con muchísimas ganas y a todo lo que sea español con muchísimo interés ¿no?/ y está muy bien/ que así sea/ pero/ supongo que igual nos puede pasar a todos/ vienen con una imagen un poco/ idealizada ¿no? de lo que es este país/ al que muchos de ellos igual nunca van”

Con estas palabras hace referencia al primer papel que debe cumplir el profesor, es el de criticar la cultura del país de la lengua que enseña, cuando dice “*yo creo que en la cultura, en la sociedad española hay muchas cosas que son criticables y yo ahí también insisto*” para presentar una imagen más real y destruir los tópicos que tienen los alumnos sobre el país de la lengua meta, y esto lo señala en “*tenemos que cumplir un papel de desmitificación.*”

“como cuando yo estudiaba inglés y decía/ este país cómo tiene que ser y luego llegas a Inglaterra y te das cuenta/ de lo que era aquello/ que no se correspondía para nada con la imagen que tú te habías hecho que no era la imagen de los bitels de las canciones de la música en fin ¿no? y entonces a mí me parece que España como cultura social tiene muchas cosas positivas para dar a conocer”

Queda claro lo negativo que es idealizar el país de la lengua meta porque a él le causó una gran decepción Inglaterra por haberla idealizado tanto, por los tópicos, los Beatles, la música, etc. Considera que no hay que hacer lo mismo con España, que hay que presentar la riqueza de la sociedad española y dice *“me parece que España como cultura social tiene muchas cosas positivas para dar a conocer”*, donde destaca los valores o comportamientos admirables de nuestra sociedad.

Pablo no cree que haya que presentar sólo los comportamientos positivos de la C2, sino que hay que dar una imagen real del país, puesto que la sociedad es diversa.

Esta idea de que hay que contrastar la imagen buena del país aparece en este fragmento:

“ pero que hay que contrastarla también con algunas cosas ¿no?/ que no todas tienen porqué que ser negativas - ¿no? pero que simplemente pues no sé como decirte pues que en España hay gente que es racista- sabes? y que los egipcios no pueden estar ahí enganchados en el tema de Al Andalus y que los españoles somos árabes y tal porque/ bueno sí pues seguro que por nuestras venas corre sangre árabe pero hay muchísimo racista en España/ hay muchísimo racismo ¿no?// pues tanto como que yo recuerdo un marroquí que conocí hace muchísimos años en/ en Marruecos que estaba trabajando en España que decía me llamo Mustafa pero en España me llaman mosca porque les cuesta mucho pronunciar mi nombre/ en fin/ yo que sé anécdotas de estas hay muchas”

En estas palabras nos sugiere que el profesor debe presentar aspectos de la realidad social que existen aunque no le gusten o le resulten violentos, como por ejemplo admitir el racismo en España, cuando dice *“ pues que en España hay gente que es racista...”*

para que el alumno conozca mejor la sociedad y sepa a qué realidad se va a enfrentar y no tengan tan idealizada a España. Esta última idea la expresa así: “y que los egipcios no pueden estar ahí enganchados con el tema de Al- Andalus y que los españoles somos árabes. En estas palabras vemos lo importante que le parece a Pablo presentar una imagen diversa y actualizada de la sociedad española y eliminar esa imagen anacrónica que les evoca la España musulmana, de fraternidad y convivencia, que todavía tienen algunos egipcios.

A pesar de los lazos culturales que unen la cultura española con la árabe, Pablo quiere transmitir que hay grupos que rechazan a los árabes y recuerda una actitud irrespetuosa en España hacia un marroquí diciendo:

“yo recuerdo un marroquí que conocí hace muchísimos años en/ en Marruecos e estaba trabajando en España que decía me llamo Mustafa pero en España me llaman mosca porque les cuesta mucho pronunciar mi nombre”

Pablo expone otra idea acerca de la función del profesor de este modo:

“ entonces creo que tenemos una labor un poco de/ de equilibrar ¿no? y de/ bueno pues también de mostrar la parte divertida de nuestra cultura-/ y de echarle mucho teatro a nuestras clases-/ y de que// somos un poco una ventana y una puerta para ellos/ para que intuyan qué es lo que puede ser aquella sociedad ¿no? pero para que vean lo que es de verdad aquella sociedad/ nuestra sociedad hace falta un poco darles todo/ lo bueno/ lo bonito que hay y las cosas que no son tan agradables de contar ¿no?”

En este fragmento concibe la función “*de equilibrar*” que tiene el profesor como determinante, porque además de presentar la parte lúdica y folklórica de la C2, en “*mostrar la parte divertida de nuestra cultura*”, también tiene que insistir en aspectos o comportamientos “*que no son tan agradables de contar*” para que tengan una imagen real del país. A Pablo le parece que mantener el equilibrio entre lo positivo y lo negativo, presentando una imagen diversa de la sociedad facilitará la empatía del alumno hacia lo que presenta el profesor.

Es curioso el modo en que define al profesor, primero con el verbo “*somos*” donde incluye junto con él, al colectivo de profesores de idiomas en el exterior y utiliza dos metáforas muy significativas para definirse: “*una ventana*” y “*una puerta*”. Estas metáforas son las mismas que utilizó para describirnos lo que significó su profesora de idiomas para él, y es lo que cree que sus alumnos pueden ver también en él como profesor. La primera metáfora “*una ventana*”, expresa ese “*mirador imaginario*” que es el profesor por donde el alumno puede asomarse y contemplar una nueva realidad; la segunda “*una puerta*”, denota la posibilidad de entrar a conocer esa sociedad, de atravesar el umbral, de superar obstáculos y relacionarse con la gente de otras culturas.

“mira si uno es crítico con su propia cultura consigue bajar las barreras/ de los alumnos por ejemplo los egipcios tienen un sentido patriótico muy alto y están orgullosísimos de/ de ser egipcios entonces si tú entras frontalmente criticando alguna de las cosas que no te gustan de la sociedad egipcia/ por ejemplo no sé qué decirte/ las basuras el tema de la basura que hay/ el claxon de los coches en fin si tú entras así frontalmente tú te puedes encontrar con una actitud defensiva”

Vuelve a retomar esa actitud crítica del profesor hacia su cultura como positiva pero nos deja claro que esa crítica sirve para sacar también los aspectos criticables de la C1, y no sólo lo maravilloso. El profesor no puede censurar primero lo que no le gusta de la cultura del alumno en "el tema de la basura que hay..." porque se sentiría en una posición de inferioridad y "encontrar una actitud defensiva" haría que se marquen las distancias y no haya un ambiente amistoso en clase.

"si tú criticas algunos puntos negativos que hay en tu país y que además no estás faltando a la verdad/ porque son criticables ee consigues uno que ellos bajen esa barrera defensiva/ dos/ quee/ que tengan una imagen más real de España y tres estás estimulando su capacidad crítica/ no te ven como este que viene de Europa a contarnos lo maravilloso que es todo que está siempre por encima de nosotros/ te ven a un nivel muchísimo más humano cercano y a partir de ahí tú estás adoptando una actitud en la que/ el diálogo es mucho máss/ más equilibrado entre las dos partes ¿no? tú estás más abierto a lo que ellos te digan ellos están más abiertos a contarte cosas y así"

Lo que propone Pablo en el párrafo anterior es comenzar criticando lo que no funciona en su país para que el alumno vea que no todo es perfecto y que también existen puntos de contacto en los mismos problemas. Enuncia las tres ventajas que supone utilizar esta táctica de esta manera:

- *"consigues uno que ellos bajen esa barrera defensiva"*, que dificultaría el encuentro intercultural.
- *"que tengan una imagen más real de España"*, que les proporcionaría una visión actual del país.
- *"estás estimulando su capacidad crítica"*, que conllevaría concienciarse más de los problemas de su cultura y desarrollar el "savoir être".

Mediante esta táctica lo que el profesor consigue es que el alumno se acerque a él mucho más y exprese más abiertamente sus opiniones y cree una relación más ecuánime.

Otra de las metas que ha conseguido Pablo haciendo de puente cultural la expone así:

"hombre lo más satisfactorio así en este punto de transmitir la cultura// pues no sé supongo que puede ser es el ver quee/ el que finalmente están comprendiendo aceptando y tolerando los puntos de vista que tú les puedes estar contando con todo lo que conlleva el dar clases en un país como Egipto donde la mentalidad puede estar tan determinada en/ en un sentido tan claro como es/ el religioso y todo lo que/ eso conlleva/ tan marcadísimo"

Uno de los aspectos positivos que señala Pablo es que estar entre la C1 y la C2 proporciona el desarrollo de otros valores que los alumnos no poseen porque no se les ha

educado en ellos y esto lo dice así: “*ver el que finalmente están comprendiendo aceptando y tolerando los puntos de vista que tú les puedes estar contando*”, como un avance que el alumno ha hecho gradualmente, teniendo en cuenta que su mentalidad es muy religiosa.

“a mí lo que más me gusta al final de los alumnos es que/ es que tienen capacidad crítica y tiene capacidad crítica tanto para con mi país como con el suyo propio porque yo creo que para que las sociedades progresen lo que hace falta son individuos críticos”

Al señalar que uno de los objetivos más importantes que ha conseguido es desarrollar la personalidad del alumno y sus opiniones, “*lo que más me gusta al final es que tienen capacidad crítica*”, Pablo quiere transmitir que la han adquirido en sus clases, o sea, no la poseían previamente, porque no la habían desarrollado en su sistema educativo.

Además especifica diciendo “*capacidad crítica tanto para mi país como con el suyo*”, algo que él cree que será muy positivo.

El profesor cree importante haber cubierto una carencia del alumno tan vital como tener un espíritu crítico, porque sabe que tanto el sistema educativo como el contexto socio – político represivo en el que está inmerso el alumno, han propiciado esta personalidad acrítica.

“ para mí es importante es eso mas que sea español o mejicano por lo menos que hayas estado allí unos cuantos años paraa/ para transmitir aquellas costumbres ¿no?/ que por otro lado puede ser un profesor de lengua estupendo// sin necesidad de haber estado en/ en aquel país ¿no? pero hombre/ conviene arropar/ digamos que si quieres el / la gramática y la lengua es el/ hueso y la cultura es la cultura es la carne que va a configurar el/el cuerpo¿no? entonces es de lo que/ de lo que se trata un poco/ de hacerles llegar/ algo sólido con carne y con hueso”

Señala como característica importante a la hora de transmitir la cultura que es preferible que el profesor sea nativo a que haya vivido dentro de la cultura extranjera, destaca la parte vivencial “*para transmitir las costumbres*” porque el profesor puede tener un buen dominio de la lengua “*sin necesidad de haber estado el aquel país*”, pero esto no es todo. La idea de que el profesor de L2 tiene que presentar la cultura unida a la lengua la expresa primero diciendo “*conviene arropar*”, considerando a la lengua como un cuerpo desnudo al que tuviéramos que abrigar con la cultura. Continúa explicando la imagen del cuerpo diciendo: “*la gramática y la lengua es el hueso y la cultura es la carne que va a configurar ese cuerpo*”. Pablo expresa con esta imagen del cuerpo la idea de que la cultura es algo vivo e indisociable de la lengua, igual que el hueso va unido a la carne.

La primera metáfora, “*el hueso*” nos sugiere la idea de esas formas fijas que componen la gramática, combinables como los huesos que forman el esqueleto del cuerpo. Sin embargo en este cuerpo, el hueso está cubierto siempre de otra parte que es “*la carne*”, esa segunda metáfora que evoca la expresividad, la movilidad, la forma de actuar del cuerpo.

Para Pablo de lo que se trata es de no presentar la lengua aislada, sino “*de hacerles llegar algo sólido con carne y con hueso*”, es decir, como un todo.

En otro momento define así lo fundamental de mostrar una cultura:

“...entonces lo importante de transmitir cultura umm/ es que sí claro es transmitirla pero es ver también la/ es ver la reacción ¿no? porque si no yo puedo contar cosas muy maravillosas/ y muy bonitas y tal pero si se quedan un poco ahí perdidas en el aire ¿no? o si yo me creo que...”

Para Pablo el profesor de L2 no es un conferenciante, sino que es un individuo a quien le interesa el diálogo entre la C1 y la C2, “ver la reacción”, es decir, la opinión de los alumnos. Le parece prioritario construir la consciencia intercultural en el alumno y no que tengan una información objetiva inconexa.

En el cuestionario Pablo considera que los **objetivos de aprendizaje de competencia cultural que tiene que conseguir el docente** son:

- Ofrecer a los alumnos conocimientos y comprensión de la cultura correspondiente.
- Desarrollar la capacidad de los alumnos para ver las similitudes y diferencias entre países.
- Ayudar a los alumnos a adquirir una actitud interesada y crítica sobre los temas culturales/sociales.
- Convertir la enseñanza de idiomas en una actividad más motivadora.

Si comparamos los datos de la entrevista y los del cuestionario para analizar las opiniones acerca de la función del profesor como mediador cultural, podemos extraer la misma idea que es la de equilibrar entre las dos culturas y presentar las diferencias desde la crítica de la C1 para llegar a la C2. La idea clave que aparece en la actuación de Pablo, es que el profesor debe fomentar el espíritu crítico hacia la sociedad, una destreza que llevará al alumno a ser más analítico con su cultura de origen, así como con las otras.

Por ello la idea que presenta concede al profesor la labor educativa que lleva consigo la enseñanza comunicativa de un idioma, donde el alumno se acerca a la cultura del profesor y el profesor a la del alumno con respeto e interés mutuo.

6.3. ANÁLISIS DE LAS CREENCIAS DE NURAN.

En la entrevista de Nuran encontramos en primer lugar sus apreciaciones sobre **la influencia de su experiencia como alumna en sus creencias actuales como docente** en estos fragmentos:” *porque/ yo creo que empecé a notar este cambio en la universidad/al estudiar el español// presisamente*” En primer lugar se refiere a la universidad como lugar que influyó en su personalidad y sobre todo” *al estudiar español*”. Parece que quiere indicar que con este idioma empezó a cambiar su carácter y sus valores y más adelante afirma”*porque en el colegio siempre te obligan a a unn determinado programa y de ahí no sales ¿no? pero la universidad es otra cosa*” Parece que el universo de Nuran empezó a cambiar con la edad, su educación le había resultado muy impositiva, cuando dice” *porque en el colegio siempre te obligan a un determinado programa*”, donde muestra su disconformidad ante esto. Sin embargo la universidad le parece que le amplia su visión de mundo en “*me abrieron otras puertas*”, se siente más libre y con más curiosidad “*a leer más*” y poder decidir ella.

P3: el sistema educativo/ vamos yo creo que/ de pequeña lo odiaba eso/ lo de saber/ que el profesor siempre nos obligaba como en un colegio coránico o escuela coránica te obligan a saber las cosas de memoria/ sin pensar ni disfrutar ni siquiera

E: esto no te parecía a ti bien

P3: no/ sabía que es malo porque/ pero no sabía porqué porque yo salía del curso/ o sea termino el curso pero sin/ sin que me aportara algo nuevo y sabía que esto no debería ser...

Nuran en este diálogo muestra su rechazo al sistema educativo, al que llega incluso a odiar porque dice”*te obligan a saber las cosas de memoria*”, y considera negativa esta forma de aprender. Además de ello “sin pensar”, es decir, sin ningún tipo de reflexión o consideración,”*ni disfrutar*”, donde vemos lo mal que se sentía con este método. En esta reflexión vemos que para Nuran aprender no significa memorizar sino reflexionar sobre lo que se estudia y disfrutar de ello. En otro momento a propósito del sistema educativo dice:

“ no me convencía] pero de mayor ya empecé/ y gracias también a algunos profesores como he visto no sé tú conoses eso lo del sistema/ muy rígido de pequeño profesores que castigan mucho y que tienes que decir todo lo que ellos decían sin aportar nada tuyo/ o sea sin pensar o sea sin pensar”

De nuevo recrimina el sistema educativo y dice “*no me convencía*” porque le parecía muy estricto y se sentía frustrada porque no le dejaban aprender con su propio estilo de aprendizaje y dice “*tienes que decir todo lo que ellos decían sin aportar nada tuyo, o sea sin pensar*”. En esta valoración advertimos lo importante que es para Nuran el estudio y el procesamiento de lo aprendido y la reflexión. Recordando uno de sus profesores de español en la universidad mantiene un diálogo donde aduce las razones por las que le gustaba:

P3: sí porque hacía todo lo contrario/ eso no obligaba a a opinar como él-/ siempre decíamos si digo una opinión igual que/ la suya no es que me echa la bronca es decir ver /siempre te/ te anima a decir cosas nuevas quiero ideas nuevas

E: te escuchaba

P3: escuchar eso/ en vez de siempre hablar hablar pues en su clase/ era el que menos hablaba-/ dejaba espacio a los alumnos/ buenísimo

Destaca de este profesor el que le diera la posibilidad de criticar y dice “*no obligaba a opinar como él*”, la motivación que les transmitía en “*te anima a decir cosas*” y por supuesto la valoración del alumno en “*dejaba espacio a los alumnos*”. Nos plantea su posición frente a la enseñanza, una enseñanza centrada en el alumno, donde se puede opinar con libertad y los alumnos están motivados por el profesor.

“ sí sí yo me acuerdo muchísimo de él y en mis clases al preparar mis clases/ yo creo que la única persona/ no digo la única sino que hay otra también que pensaba siempre quiero haser mi clase como hasía x-/ y preparaba la clase para haser eso”

Este profesor con el que se sentía identificada le marcó enormemente hasta el punto de tomarlo como referencia modélica para sus planes de clase, incluir esta metodología del profesor como hilo conductor de su clase.

En la etapa formativa de Nuran se han gestado varias ideas que influyen directamente en su pensamiento pedagógico:

- Un sistema de enseñanza tradicional centrado en la memorización no facilita el desarrollo de las competencias para el alumno y su personalidad no se desarrolla.
- El profesor influye de manera directa en tus valores porque él es el que determina un tipo de metodología para la clase y en su forma de concebir la enseñanza.
- La enseñanza que no potencia la reflexión del alumno y no considera sus intereses o sus estilos de aprendizaje no resulta motivadora porque el alumno no se implica.

Con respecto a la **transmisión de valores y actitudes con los idiomas** (“savoir être”), las opiniones sobre ¿de quién depende? que encontramos en la entrevista son:

“ sí pero fíjate que no sólo la asignatura es el profesor yo creo que/ lo más importante es el profesor y su sistema/ porque ee vaya tenemos en bachillerato filosofía/ ee cómo se llama esa psicología/ lógica no sé qué/ cosas pero que puede aportarte cosas/ pero muy interesantes- /a pesar de eso a pesar de eso salimos de todos estos años sin nada/ porque el sistema educativo no ayuda a esto- / ya cómo te decía en los exámenes es cuestión de empollar todo y saberlo todo de memoria y luego ponerlo en el examen y al final para ti no te queda nada- / o sea tu mente y eso/ yo diría que todos/ todos los elementos son/ importantes pero lo primero si tengo una asignatura/ importante y está muy bien/ para eso o sea te da cultura y eso pero si el profesor no lo transmite pues nada”

En este primer fragmento la transmisión de valores la vincula a la **metodología del profesor** (“no sólo es la asignatura es el profesor”), justificándolo con sus experiencias negativas en el bachillerato, donde las asignaturas no le transmitieron nada, porque “*en los exámenes es cuestión de empollar todo...*” y no te aporta nada porque dice” *al final para ti no te queda nada*”, refiriéndose a esos valores que pueden estar implícitos en las materias y te forman la personalidad en “*para ti*”. La censura aparece claramente aquí:

P3: en mi caso yo diría que de las dos cosas porque muchas veces en mis clases yo quiero/ ee decir cosas pero por motivo que yo enseñe en la universidad tengo límites/ hay cosas que yo no puedo hablar- / cosas políticas cosas de tipo social y eso

P3: que] yo quiero hablar libremente y la institución no me deja- / no es que no me deje de forma indirecta/ no lo permite/ por eso sí del profesor pero también la institución/ en el caso de Egipto ¿no?

En ese diálogo considera a la **institución** como algo determinante en la transmisión de valores, ideologías, etc. porque ella está sujeta a las restricciones de la universidad, donde no hay libertad de expresión. Esta idea la expone en “*hay cosas que yo no puedo hablar, cosas políticas, de tipo social*” y comenta que a ella le gustaría tratar determinados temas pero lo tiene prohibido en “*yo quiero hablar libremente y la institución no me deja.*”

Las opiniones sobre el **concepto de cultura española** lo encontramos en varios fragmentos:

“ es muy amplio/ bueno cultura/ cultura española es/ los años que he vivido en Madrid en España en general lo que viví allí/ todo todo las comidas las fiestas las marchas y todo todo- / o sea cultura española es/ muy amplio y lo de la cultura yo creo que hay quee también hay que/ vivirlo un poco para saber qué es porque teóricamente es otra cosa/ porque en mi época de estudiante me decían

en la fiesta de tal tal venían los reyes y no sé qué y eso/ pero vivirlo es otra cosa se siente más/ la convivencia”

En este primer fragmento define la cultura desde su parte vivencial diciendo “*los años que he vivido en Madrid, en España en general*”, como una etapa de su vida que le proporcionó experiencias nuevas.

Si buscamos las palabras que hay en la órbita de cultura encontramos “*todo todo*” donde expresa su amplia visión de la cultura y además encontramos las siguientes palabras “*las comidas las fiestas las marchas y todo, todo*”. Es curioso el compendio que hace de aspectos para definir cultura donde aparece la gastronomía (“*las comidas*”), el folklore (“*las fiestas*”) y las juergas (“*las marchas*”). Nos presenta una definición centrada en las costumbres, pero es esa imagen del turista que va a España para disfrutar de la comida y las fiestas. Quizás fue la imagen que le quedó de su estancia en España, sobre todo cuando recuerda las actividades de ocio, “*las marchas*”, como una experiencia que ha vivido y forma parte de la vida social de los jóvenes.

Las creencias que tiene Nuran sobre el **concepto de cultura para la clase de E/LE** aparecen expresadas en la entrevista y en el cuestionario. Vamos a comparar los datos y tratar de interpretarlos.

En la entrevista:

“... si enseñas español la cultura española/ enseñarles cómo piensan los españoles porque yo creo que el idioma no es saber hablar es también saber pensar como piensa la gente del idioma-/ que habla este idioma/ yo creo que idioma es pensar también tiene parte de mente/ de cómo piensan ellos/ es cuando llegas a saber este idioma-/ no sólo hablarlo perfectamente cómo piensan y todos los conceptos sociales y todo eso-/ y lo social es muy importante también porque esto es lo que noté en las clases/ que yo doy por ejemplo conversación y elijo temas muy españoles/ como tener novios o tener hijos o por ejemplo esta idea que no/ no es tan fuerte como aquí/ la idea de religión hay gente que allí le preguntas en España y te dicen que no/ y no pasa nada pero aquí si dices a alguien que no creo en nada te mira comoo/ le choca”

Nuran concibe la cultura para la clase de E/LE como “**la cultura en minúsculas**”, donde estaría incluido enseñar la mentalidad de la gente en “*cómo piensan los españoles*” y la realidad sociocultural, puesto que dice “*lo social es muy importante*”. Esta idea la extrae de su experiencia y comenta “*elijo temas muy españoles como tener novio o tener hijos*” porque quiere dejar claro a los alumnos que estos comportamientos de elegir pareja o tener hijos fuera del matrimonio están aceptados por la sociedad española. Incluso pone el

ejemplo de las diferencias entre las actitudes de los españoles ante cuestiones religiosas, en “*la idea de religión que no es tan fuerte como aquí*”, donde también insiste en la mentalidad, es decir en España sería muy normal admitir el ateísmo mientras que en Egipto estaría muy mal considerado.

Por lo tanto cree que la cultura que necesitan tendría que dirigirse a ese “*savoir être*” que conlleva el cambio de actitudes con la lengua. Esta idea la ratifica en este fragmento:

E: entonces un poco/ enseñarles la forma de pensar

P3: y como algo normal- / que no es nada/ como yo diría a un español una idea mía- / seguro que le chocará también pero lo que tenemos que saber que son culturas diferentes y ya está

Piensa que lo mejor es preparar a los alumnos para que comprendan las diferencias de mentalidad de la C2 y adquirir la consciencia intercultural.

E: ¿crees que es muy importante para la clase de español la literatura el arte la historia?

P3: depende del nivel de los alumnos/ o sea si los alumnos ya pueden meterse en otros campos y además que quieren eso que quieran eso es muy importante porque también es una pena si tienes alumnos buenos que puedes dar algo más y tú les limitas/ es que es una pena

La “**cultura en mayúsculas**” la concibe como algo que está en función del nivel del alumno y considera interesante que puedan profundizar si tienen ya la competencia lingüística en “*o sea si los alumnos ya pueden meterse en otros campos*”, siempre en función de sus intereses, en “*y además que quieren eso*”

En el cuestionario:

Expone una idea similar a la que aparece en la entrevista, donde concibe la cultura de un idioma como un conjunto de hábitos y comportamientos representativos de un pueblo.

A propósito de esto dice “*trato de dedicar varias clases para hablar de las fiestas, la gastronomía, bebidas típicas, música y bailes populares y modernos*”.

Le parece muy importante lo lúdico y las manifestaciones que conllevan la buena vida, la buena mesa, las relaciones sociales a través de los bailes, la música. Este tipo de cultura como compendio de costumbres y tradiciones la reserva para nivel inicial e intermedio pero luego habla de “*la otra cultura*” que significa conocer el “*savoir*” y los usos específicos de la lengua, que necesitaría una persona para hacer una buena traducción de un texto del español a otras lenguas.

Curiosamente, la idea sobre la cultura que aparece en la entrevista coincide totalmente

con la del cuestionario.

Otro de los aspectos que analizaremos son las ideas que Nuran tiene sobre la **metodología, las actividades y los materiales más adecuados para el aula de E/LE.**

En cuanto a las **actividades** que utiliza en la entrevista comenta lo siguiente:

P3: la verdad es que por los pocos medios que tenemos (RISAS) sólo textos o cintas y a veces intento ir al laboratorio pero es un poco difícil la verdad porque/ ya sabes como va la universidad nuestra no tenemos muchos medios/ lo que les suele gustar mucho es lo de las fiestas/ suele gustarles muchísimo

E: ¿y ellos cómo responden cuando leen esos textos sobre las tradiciones españolas?

P3: les gustan muchísimo- / les gustan muchísimo lo de las fiestas y sobre todo San Fermín no sé qué tienen con ello (RISAS) pero es lo más conocido de allí

Plantea la falta de medios de que dispone la universidad y sobre todo utiliza textos o audiciones, pero es notorio que identifique de nuevo las tradiciones como la parte folklórica y dice que a sus alumnos “*les gustan muchísimo lo de las fiestas y sobre todo San Fermín*”. La profesora está presentando quizás una imagen que aunque sea estereotipada a ellos les gusta porque considera que las fiestas son un fenómeno muy representativo de la cultura española.

En el cuestionario hace una valoración muy negativa de las exigencias que deberían cumplir la actividades de los Manuales para presentar aspectos culturales, marcando con la palabra “nunca” su posición en todos los objetivos, es decir, no le parece que los manuales fomenten el aprendizaje intercultural ni la adquisición de la competencias generales.

Respecto a las ideas de Nuran sobre la metodología que emplea, no las expone directamente en su discurso, pero la forma de presentar la C2 la lleva a cabo mediante lectura de textos con información sociocultural o audiciones porque está muy limitada por la falta de medios.

Las ideas que Nuran tiene sobre el “hablante intercultural” subyacen en varios fragmentos: cuando habla sobre las reacciones de los alumnos ante la C2, comenta en primer lugar la reacción positiva y el encuentro con aspectos diferentes de la C2 pero que no les plantean conflicto al alumno, sino todo lo contrario, les llaman mucho la atención, como por ejemplo la fiesta de San Fermín. Esta idea la expresa en este diálogo:

E: ¿y ellos cómo responden cuando leen esos textos sobre las tradiciones españolas?

P3: les gustan muchísimo- / les gustan muchísimo lo de las fiestas y sobre todo San Fermín no sé qué tienen con ello (RISAS) pero es lo más conocido de allí.

Nuran concibe primero el encuentro intercultural desde la identificación con las diferencias pero en el plano lúdico y festivo.

E: ¿tu crees que es mucha responsabilidad y además difícil?

P3: es difícilísimo

E: porque hay malas interpretaciones

P3: ah sí/ y tiene malas consecuencias a veces/ porque si tú empiezas a hablar con alguien sobre cualquier tema ¿no? y si dices algunas opiniones diferentes siempre lo/lo achacan a eso/ ah es que tú has vivido fuera y ya te ha cambiado no sé qué- / vale pero/ pero no/ YO PIENSO ESO PORQUE PIENSO ESTO Y YA ESTÁ

Este encuentro entre la C1 y la C2 no resulta tan fácil en el terreno de las opiniones, donde el alumno malinterpreta las ideas que expone la profesora sobre la C2 y no se sitúan por encima de la C1, comprendiendo las diferencias, ya que cuando la profesora expresa sus opiniones personales, no la comprenden y la critican diciéndole” *ah es que tú has vivido fuera y ya te han cambiado*”. Este comentario hacia las diferencias de opinión por haber vivido fuera del país lo consideran negativo por la idea que tienen algunos sobre Occidente, como un mundo que pone en peligro los valores tradicionales y religiosos de Oriente.

Es muy significativo cómo se posiciona la profesora hacia la mala interpretación de sus opiniones, diciendo “*yo pienso eso porque pienso esto y ya está*”, donde afirma rotundamente que está convencida de sus ideas y no le ha convencido nadie, defendiendo su libertad individual.

E: entonces enseñar la cultura de un país como España te parece que muchas veces es complicado ¿no?

P3: fíjate a estudiantes no/ pero sí/ si quiero enseñar a amigos o gente de mi alrededor es un poco difícil sí/ en el contexto social que tengo sí

E: que son alumnos de nivel social más bien bajo ¿no?

P3: sí siempre está relacionado con eso/ si por ejemplo se escandalizan por ejemplo más mis amigos que son del pueblo/ que están en el sur/ que mis amigos que están en El Cairo/ es el nivel/ el nivel cultural / educativo y todo

Señala que el estudiante egipcio universitario puede llegar a ser un hablante intercultural si procede de un nivel social medio y tiene cierta cultura. Sin embargo, es consciente de que hay otra gente de nivel social bajo que no son capaces de comprender las diferencias de otras culturas y dice “*se escandalizan por ejemplo mis amigos que son del pueblo, que están en el sur, que mis amigos que están en El Cairo.*”

Las creencias sobre su **papel de profesora como mediadora entre culturas** aparecen tanto en la entrevista como en el cuestionario.

En la entrevista Nuran señala cómo se siente en este papel de mediadora intercultural en estos fragmentos:

“... es una gran responsabilidad también/ porque ser una una ventana a otra cultura es muy difícil- porque muchas veces cuando dices algunas opiniones tuyas/ porque ya después de convivir en Madrid y eso/ empiezan a decir ah te han cambiado- / no sé qué/ tú/ no puede ser

E: ¡no me digas!

P3: sí sí pasa en Egipto/ porque ya queriendo o no empiezas a cambiar algunos valores tuyos”

Piensa que estar entre la C1 y la C2 es “una gran responsabilidad” donde manifiesta la seriedad del tema y además esto lo explica diciendo “porque ser una ventana a otra cultura es muy difícil”, o sea, ella siente los efectos de esas miradas que atraviesan su “yo” para contemplar otra realidad que unas veces aceptan u otras rechazan. Esa dificultad que Nuran señala estaría en enseñarle a mirar al alumno esa nueva realidad y que la comprendan.

Además de esto comenta la reacción del alumno ante sus opiniones:

“porque muchas veces cuando dices algunas opiniones tuyas”. Esto le parece bastante desagradable puesto que ella pertenece a la misma cultura que el alumno y consideran que ya no es la misma y ha renunciado a sus tradiciones y principios islámicos.

Nuran quiere transmitir la cultura española tal como es y esto lo hace expresando sus opiniones libremente, pero a cambio, se encuentra con el rechazo del alumno y esto lo expresa en *“porque después de ya convivir en Madrid y eso, empiezan a decir ah te han cambiado”*, donde los alumnos recriminan la C2 en este “te han cambiado” Enseguida nos explica su cambio de personalidad diciendo: *“porque ya queriendo o no empiezas a cambiar algunos valores tuyos”*, donde Nuran primero alude a la palabra “convivir” que le ha hecho cambiar su escala de valores, pero que lo ha decidido libremente desde su experiencia. Aquí aparece el concepto de “socialización terciaria” (Byram, 1989, Doyé, 1992), es decir, el encuentro con la alteridad en su convivencia con la sociedad española que hace que se cuestione los valores de su propia cultura.

“... y te dicen que ya tú piensas como allí- / tienes demasiada libertad/ que no eres/ ya no respetas algunas tradiciones nuestras- y no sé qué/ pero eso no tiene nada que ver/ que tienen muy confuso lo de la tradición con lo de la evolución personal”

Continúa comentando la reacción del alumno hacia sus opiniones y recuerda que le decían *“tienes demasiada libertad”* y la culpabilizan diciéndole *“ya no respetas algunas tradiciones nuestras”*. Nuran trata de explicar este razonamiento tan simple del alumno, aduciendo *“que tienen muy confuso lo de la tradición con lo de la evolución personal”*, en el

que trata de explicar la idea tan equivocada que tiene el alumno entre el desarrollo de la personalidad y las tradiciones.

“cuando sales empiezas a avanzar más/ ESO NO QUIERE DECIR eso es lo que a veces no lo entienden/ no quiere decir que yo/ digo que mi cultura es pobre- /NO ES CUESTIÓN DE CULTURA/ son cuestiones políticas y circunstancias/ y si yo abrazo otras ideas/ esto no quiere decir que las otras ideas eso no quiere decir que la otra cultura es mejor que la mía- / no son distintas pero hay una que tuvo la oportunidad de evolucionar y otra se ha parao- / y lo que tenemos que hacer es TOMAR LO BUENO y ya está ”

En este fragmento explica cómo se desarrolla la personalidad diciendo *“ cuando sales empiezas a avanzar más”*, justificando desde su experiencia su apertura de mentalidad por haber salido fuera de Egipto, cosa que otra gente considera justo lo contrario.

Nuran explica muy bien su actitud ante su cultura diciendo *“ no quiere decir que yo digo que mi cultura es pobre”*, donde deja muy claro que no acepta algunas cosas porque la considere inferior y dice que muchas de las ideas de la sociedad no se deben a la cultura sino a la situación política del país.

Nuran explica sutilmente los cambios que se han dado en su personalidad y en sus ideas situándose en medio de la C1 y la C2 y matizando porqué decide adoptar otras ideas en *“si yo abrazo otras ideas eso no quiere decir que la otra cultura es mejor que la mía, no, son distintas”*, donde vemos su respeto hacia las dos culturas. Se sitúa en medio de las dos culturas en un nivel transcultural diciendo *“hay una que tuvo la oportunidad e evolucionar y otra que se ha parao y lo que tenemos que hacer es tomar lo bueno y ya está”*

En estas últimas palabras Nuran percibe las culturas como una serie de creencias o ideas que nos configuran la personalidad y nos enriquecen pero tenemos que ser libres para elegir lo más convincente, esa es la única forma de adquirir la madurez.

“si eres extranjero quizás te ven de forma objetiva/ no te van a echar de ¿cómo se dice esto?/ no lo van a interpretar como que has cambiado/ que ahora no sé/ te ven ya eres extranjero/ tienes otras costumbres/ te respetarán más pero si eres del mismo país y cambias de ideas fíjate te ven mal/ ¿me entiendes? es eso lo difícil”

En este fragmento Nuran plantea un tema curioso que es la forma en que la sociedad egipcia ve a la C2 en *“si eres extranjero quizás te ven de forma objetiva”* donde la sociedad es consciente de que tienen otras costumbres diferentes a las suyas y manifiesta un grado de tolerancia que no se da en España en algunos sectores. Sin embargo no aceptan que los individuos de su país cambien sus ideas y no los aceptan, en *“si eres de este mismo país y*

cambias de ideas fíjate te ven mal”, donde Nuran quiere expresar lo que le ocurre a ella precisamente.

E: ¿qué es lo más interesante para ti a la hora de transmitir la cultura y la lengua española?

P3: me encanta cuando ya empiezan a hablar/ cuando ya noto que de verdad empiezan a hablar e intentar o sea formar frases y digo/ YA/ estos ya- y a pensar preparar temas que yo no he dado/ pero ellos lo intentan/ por medio del diccionario o lo que sea/ pero ellos lo intentan/ eso está muy bien/ es como ver un niño que empieza a andar- / es muy bonito

Por último Nuran advierte que uno de los objetivos más importantes que ha conseguido haciendo de puente entre culturas, es el desarrollo de la capacidad de aprender en el alumno (“saber aprender”) y esto lo advierte en las estrategias que empieza a percibir en los alumnos para hablar en “*cuando ya noto que de verdad empiezan a hablar e intentar, o sea formar frase y digo estos ya*”. La profesora cuando dice “*estos ya*” indica que están preparados para hablar solos y desenvolverse con la lengua.

En esta misma línea de considerar el “saber aprender” comenta además “*y a pensar preparar temas que yo no he dado, pero que ellos lo intentan por medio del diccionario...*”, donde observamos que considera muy importante el desarrollo de las destrezas de estudio, como la capacidad de utilizar materiales para el aprendizaje.

Nuran tiene muy presente que en sus objetivos de enseñanza de la lengua el que los alumnos alcancen la autonomía de aprendizaje y describe la impresión que le produce cuando lo ha conseguido de una forma muy sutil diciendo: “*es como ver a un niño que empieza a andar*”.

En el cuestionario Nuran considera que los **objetivos de aprendizaje de competencia cultural que tiene que conseguir el docente** son:

- Ofrecer a los alumnos conocimientos y comprensión de la cultura correspondiente.
- Desarrollar la capacidad de los alumnos para ver las similitudes y diferencias entre países.
- Ayudar a los alumnos a adquirir una actitud interesada y crítica sobre los temas culturales/sociales.
- Convertir la enseñanza de idiomas en una actividad más motivadora.

Si comparamos los dos instrumentos para analizar las creencias sobre el papel del profesor como agente intercultural advertimos las opiniones se corresponden donde los objetivos que se traza la profesora estarían orientados al desarrollo de la competencia intercultural y a la adquisición de las competencias generales, es decir, transmitir el nuevo

conocimiento del mundo (“savoir”), el (“savoir être”), con la transmisión de nuevos valores como la tolerancia, la libertad, etc. y la capacidad de aprender (“saber aprender”) que apunta en el cuestionario.

6.4. EL SISTEMA DE CREENCIAS DE OMAR, PABLO Y NURAN:

Tras el análisis interpretativo de las opiniones de cada uno de los profesores, enunciaremos a continuación cuáles son las creencias en las que coinciden los tres profesores informantes.

1) Las creencias que se han gestado durante su etapa educativa como alumnos:

Pablo y Nuran coinciden plenamente en la importancia que ha tenido para ellos la personalidad de un determinado profesor de idiomas en la formación de su pensamiento.

Pablo se identifica con ese carácter del profesor activo, comunicativo, que sabe entablar el diálogo con el alumno, lo recuerda diciendo “*era además un rollo así de amistad...*” y le concede un papel importante a la motivación: “*verla entrar en clase era como una especie de decir lo que nos viene, de actividad...*”, esta misma idea la expresa también Nuran, la cual valora mucho al profesor, sobre todo el que le dejara libertad para opinar (“*no obligaba a opinar como él...*”) y la motivación que tenía (“*te anima a decir cosas*”) en clase.

Omar difiere de Pablo y Nuran en la consideración de ese profesor modélico, porque él recuerda justo todo lo contrario, el profesor incompetente y desmotivado, diciendo “*quería trabajar tres cuartos de hora e irse al fútbol...*” pero aprende que esto era un comportamiento aislado y le enseña a no prejuzgar.

Pablo y Nuran coinciden de nuevo en la influencia del profesor de idiomas en el alumno. Pablo piensa que el aprendizaje de una lengua supone pasar por la estancia en el país de origen porque su profesora había hecho esto precisamente, y dice “*ella fue un poco guía vital*”. En este sentido Nuran destaca la influencia de este profesor en su propia metodología, en su preparación de las clases, porque le parecía muy positiva para el alumno.

2) Las creencias sobre la transmisión de valores y actitudes con los idiomas:

Los tres profesores manifiestan creencias coincidentes y destacan la labor del profesor como elemento fundamental para la transmisión de los valores.

Omar y Nuran coinciden en señalar la importancia de la institución en la transmisión de valores. Omar se refiere a la preocupación por la transmisión de la imagen del país y la cultura de las instituciones oficiales en el exterior, frente a los centros privados. Sin embargo, Nuran nos plantea las restricciones que puede imponer la institución, como es el caso de la universidad egipcia en la que trabaja, que le censura la transmisión de varias ideas que están presentes en la sociedad hispánica *“yo quiero hablar libremente pero la institución no me deja”*.

Pablo difiere de Nuran y Omar en este aspecto de considerar decisivo el papel de la institución y lo traslada a la función del profesor.

Los tres profesores coinciden en que es el profesor el que transmite los valores de la C2. Omar dice *“tiene que saber cómo transmitirlo y no imponerlo”*, donde aparece su concepción sobre el respeto hacia la C1. Pablo considera que el profesor debe decidir con libertad qué valores quiere transmitir a través de sus clases, pero sin imponer sus ideas. Nuran también cree muy importante la metodología del profesor para transmitir el *“savoir être”* (*“no sólo es la asignatura es el profesor”*), puesto que los profesores que obligan a la memorización de las materias impiden que se puedan desarrollar en el alumno valores y actitudes subyacentes en esas materias y que sólo se adquieren con una enseñanza constructivista.

Con respecto a cómo se transmiten los valores con los idiomas, Omar y Pablo tienen creencias muy distintas. Omar no se posiciona ni con la C1 ni con la C2 porque pertenece a la misma cultura que el alumno y aunque no admite los comportamientos de la C2, los acepta: *“yo simplemente explico lo que hay...”* *“es lo que hay y hay que aceptarlo”* y no establece un diálogo intercultural. Por el contrario, Pablo cree que el profesor debe implicarse y hablarle al alumno de su experiencia, de su contexto social y de sus amistades, para transmitirle los valores y las actitudes que los alumnos puedan extraer de su relato. Nuran también coincide en esto con Pablo, aunque le resulta difícil transmitir los valores de la C2 por los problemas de censura que tiene en la universidad que coartan su libertad de expresión en el aula.

Pablo afirma que no hay que sancionarle al alumno los comportamientos de su cultura inadmisibles en la C2, porque entonces se produce el desencuentro entre la C1 y la C2 y genera una actitud defensiva en el alumno.

3) Las creencias sobre el concepto de cultura española:

Pablo y Omar coinciden bastante en las apreciaciones que dan sobre la idea de cultura española. Omar la percibe como la “cultura a secas”, aunque no niega la “cultura con mayúsculas”, opta por un punto de vista pragmático y la inscribe dentro del concepto de cultura para actuar con la lengua, es decir, el “savoir faire”, como algo útil para evitar los malentendidos en la comunicación. En esta misma línea se sitúa Pablo, con un concepto que separa la “cultura en mayúsculas” y “la cultura a secas”, dando mayor importancia también al “savoir faire.”

Sin embargo, Nuran expone una idea muy diferente a la de Pablo y Omar, ya que la define desde su lado experiencial, como un todo que puedes percibir en el país de origen: “*los años que he vivido en Madrid*” y “*las comidas, las fiestas, las marchas y todo, todo.*” Por supuesto se está refiriendo a la vida cotidiana, pero su visión la centra en aspectos folklóricos y costumbristas del país.

4) Las creencias sobre la cultura más adecuada para la clase de E/LE:

Los tres profesores Omar, Pablo y Nuran, consideran como prioritaria para el aula de E/LE, la “cultura con minúsculas”, aunque cada uno de ellos hace varias consideraciones.

Pablo expone una idea muy global de la “cultura a secas”, necesaria para que el alumno pueda entrar en el espacio de la “cultura con mayúsculas”, a la que sitúa mejor en los cursos especiales, y la “cultura con k”. Asimismo Omar también se decanta por la “cultura a secas”, aludiendo a los comportamientos sociales de la C2 que necesita conocer el alumno para que no haya choque cultural. También considera la “cultura con k” y el conocimiento sociocultural específico que ésta lleva implícito.

Nuran nos habla de la “cultura a secas” como la más adecuada, advirtiendo lo importante que es conocer la mentalidad de la sociedad, pero de nuevo su visión se centra en aspectos costumbristas y folklóricos del país.

5) Las creencias sobre las actividades, los materiales y la metodología para la clase de E/LE:

Las consideraciones de Omar y Nuran sobre las actividades coinciden en la práctica de lectura de textos o audiciones con información sociocultural. Omar alude también al

visionado de películas, actividad impensable para Nuran debido a la ausencia de tales medios en la universidad. Pablo tiene una visión más amplia porque incluye el material extraído de internet, valora el material auténtico diciendo *“tiene una especie de frescura que te permite interactuar mejor”* y defiende claramente la integración de los aspectos culturales en las muestras de lengua.

Con respecto a las valoraciones que hacen sobre los manuales con los que trabajan, los tres coinciden en que no cumplen casi nunca las exigencias que deberían tener para la adquisición de la competencia intercultural y no tienen en cuenta nunca el contexto sociocultural del alumno egipcio.

En la metodología Pablo y Omar presentan grandes diferencias. Omar suele leer textos con contenido sociocultural y crear un clima de diálogo para que el alumno comprenda la C2, pero no analiza ni interrelaciona las dos culturas sino que lo plantea como algo objetivo que tienen que comprender sin más. Por el contrario, Pablo considera que la cultura tiene que tratarla en diversas actividades y no de forma aislada, incluso propone a los alumnos un espacio para tratar temas culturales que les interesen. Nuran no se pronuncia en este sentido y sólo habla de la lectura de textos que realizan sus alumnos.

6) Las creencias sobre el concepto de “hablante intercultural” (Byram y Zarate, 1994)

Omar y Nuran coinciden en la consideración del alumno egipcio de E/LE como hablante intercultural, puesto que diferencian dos personalidades y actitudes comunes en el proceso de aprendizaje.

Omar cree que hay un tipo de alumno que puede llegar a ser hablante intercultural: *“te das cuenta de que son comprensivos y lo aceptan”*, y los diferencia contrastándolos con otro tipo de alumno inflexible y cerrado que está marcado por las creencias religiosas islámicas. Omar considera que están obcecados y nunca llegarán a ser hablantes interculturales.

Nuran cree prácticamente lo mismo que Omar, y considera, además, que el alumno capaz de llegar a ser comprensivo y convertirse en hablante intercultural es el estudiante universitario de clase social acomodada, con cierta cultura, frente a otros individuos de clase social baja y habitantes de zonas rurales a los que considera muy difícil que acepten otras culturas: *“se escandalizan por ejemplo mis amigos que son del pueblo, que están en el sur”*.

7) Las creencias sobre el papel del profesor como mediador intercultural:

Omar y Nuran coinciden en sus creencias sobre lo que les supone hacer de mediadores entre la C1 (cultura árabe) que es también la propia, puesto que son egipcios, y la C2 (la hispánica) expresándolo de forma parecida.

Omar señala la gran responsabilidad que es ser mediador intercultural: “me siento muy responsable” y es consciente del difícil objetivo educativo que pretende alcanzar como docente: ayudar a que sus alumnos tengan una mentalidad abierta (*“a mí no me gusta que la gente sea cerrada”*)

Otra de las funciones que cree que tiene que cumplir es la de explicar las malas interpretaciones sobre la C2 y conseguir que los alumnos comprendan y respeten las diferencias entre la C1 y la C2.

Del mismo modo, Nuran manifiesta también su responsabilidad en esta función de mediadora intercultural, aduciendo razones que tienen que ver con su propia integridad personal. No olvidemos que Nuran es una profesora egipcia que ha vivido varios años en España y su contacto con esa realidad ha cambiado su personalidad y sus ideas. Cuando ella muestra sus opiniones los alumnos la rechazan, se siente incomprendida y no puede expresarse con total libertad...

Nuran cree que haciendo de puente cultural, se puede conseguir desarrollar la “capacidad de aprender” en el alumno y su autonomía.

Evidentemente Pablo no se siente así de responsable en esta función de mediador, claro está porque ha vivido siempre inmerso en la cultura y la sociedad española, y está presentando todo aquello que ha vivido.

Pablo cree que hacer de mediador intercultural supone primero desmitificar, criticando la sociedad española para presentar una imagen real de España, eliminar los estereotipos y la idealización del país, para que el alumno sepa a qué realidad sociocultural se puede enfrentar. En segundo lugar considera que hay que mantener el equilibrio entre la C1 y la C2, criticando los aspectos negativos de la sociedad española para que el alumno se conciencie más también de los problemas de la C1 y se acerque más al profesor.

Por último Pablo considera su labor de transmitir en el alumno valores como la tolerancia y la capacidad crítica.

Omar, Pablo y Nuran consideran los mismos objetivos que creen que deben conseguir como profesores de E/LE :

- **Ofrecer a los alumnos conocimientos y comprensión de la cultura correspondiente.**
- **Desmitificar prejuicios y desarrollar la tolerancia de los alumnos.**
- **Desarrollar la capacidad de los alumnos para ver las similitudes y diferencias entre países.**
- **Ayudar a los alumnos a adquirir una actitud interesada y crítica sobre temas culturales o sociales.**

7. RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

En el apartado 3 nos planteábamos una serie de preguntas de investigación a las que pretendíamos dar una respuesta. Vamos a contestar a las preguntas siguiendo el orden de enunciación:

1) ¿Qué elementos en la etapa educativa y formativa determinan el sistema de creencias del profesor de idiomas?

Advertimos que la actitud sociable y comunicativa del profesor de idiomas que nuestros informantes han tenido en su formación suele determinar sus creencias sobre su propia actuación docente: la actitud con los alumnos, el papel que les concede, etc. que influyen tanto en sus decisiones preactivas como en las interactivas. Una creencia no tan generalizada, considera que en los casos en que el profesor de idiomas establece una relación empática con el alumno y este se identifica con su personalidad, llega a influir en sus decisiones personales y en definitiva, en su forma de ver la enseñanza de un idioma, como en el caso de Pablo que cree que el aprendizaje de una lengua conlleva la estancia en el país, como decía su profesora.

2) ¿Qué creencias tienen los profesores de la forma en que se transmiten valores y actitudes con los idiomas?

Los valores de la C2 se transmiten mediante el relato del profesor. El profesor, al hablar de su entorno y de sus vivencias transmite una escala de valores subyacentes en una serie de actitudes y comportamientos. La actitud de los tres profesores es respetuosa hacia los alumnos al considerar que los valores no se deben imponer sino que el individuo es libre

7. RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

En el apartado 3 nos planteábamos una serie de preguntas de investigación a las que pretendíamos dar una respuesta. Vamos a contestar a las preguntas siguiendo el orden de enunciación:

1) ¿Qué elementos en la etapa educativa y formativa determinan el sistema de creencias del profesor de idiomas?

Advertimos que la actitud sociable y comunicativa del profesor de idiomas que nuestros informantes han tenido en su formación suele determinar sus creencias sobre su propia actuación docente: la actitud con los alumnos, el papel que les concede, etc. que influyen tanto en sus decisiones preactivas como en las interactivas. Una creencia no tan generalizada, considera que en los casos en que el profesor de idiomas establece una relación empática con el alumno y este se identifica con su personalidad, llega a influir en sus decisiones personales y en definitiva, en su forma de ver la enseñanza de un idioma, como en el caso de Pablo que cree que el aprendizaje de una lengua conlleva la estancia en el país, como decía su profesora.

2) ¿Qué creencias tienen los profesores de la forma en que se transmiten valores y actitudes con los idiomas?

Los valores de la C2 se transmiten mediante el relato del profesor. El profesor, al hablar de su entorno y de sus vivencias transmite una escala de valores subyacentes en una serie de actitudes y comportamientos. La actitud de los tres profesores es respetuosa hacia los alumnos al considerar que los valores no se deben imponer sino que el individuo es libre desde su madurez de adoptarlos o no y que el profesor nunca debe imponerlos sino exponerlos. Los valores de la sociedad española, como la tolerancia, el respeto y la igualdad los transmite el profesor en ese diálogo intercultural aproximándose a la C1 con interés y respeto.

3) ¿Qué creencias tienen los profesores de lo que es cultura española?

La cultura española se concibe desde un punto de vista pragmático y la inscriben dentro de la “cultura a secas”, o sea, una cultura que le permite al hablante de L2 interactuar con la lengua en el país de la lengua meta y hace que este hablante extranjero no tenga problemas para comunicarse. Sólo encontramos una creencia diferente en el caso de Nuran, puesto que la identifica como un compendio de aspectos costumbristas y folklóricos de un país.

4) ¿Qué creencias tienen los profesores de la cultura que tiene que aprender un alumno extranjero?

La creencia más generalizada considera que la cultura idónea para el aula de E/LE es la “cultura a secas” porque sus contenidos pueden integrarse en las actividades gradualmente en los niveles inicial e intermedio e incluyen: el conocimiento sociocultural (“savoir”), la capacidad para comprender la C2 (“savoir être”) y la capacidad de actuar (“savoir faire”). Señalan que la cultura que debe estar presente siempre en el aula es la cultura standard, lo que **Miquel y Sans** (1992) denominan “*todos los conocimientos y prácticas culturales compartidas por los ciudadanos de una determinada cultura*”, es decir, la cultura standard. Han comprobado que este tipo de cultura es la que permite acceder más fácilmente al aprendiente a los “dialectos culturales”, o sea, la “cultura con mayúsculas”, a la literatura, el arte, etc. y también a la “cultura con K” mediante las explicaciones del profesor de los registros coloquiales de la lengua.

5) ¿Qué creencias tienen los profesores de la metodología y las actividades que tienen que utilizar para presentar la cultura a los alumnos?

Con respecto a las actividades, Omar y Nuran tratan el componente cultural en determinados soportes con información sociocultural, ya sean lectura de textos o audiciones.

Sin embargo advertimos que Pablo mantiene una creencia mucho más amplia y compleja, puesto que considera que la cultura se puede integrar en todas las actividades y destaca la importancia del material auténtico como soporte idóneo de transmisión.

En cuanto a la metodología las creencias que hemos descubierto son diferentes y nos llevan a considerar dos líneas de actuación metodológica:

- una primera metodología donde el profesor plantea los contenidos culturales objetivamente y espera la empatía en el alumno, sin facilitar una comprensión que lleve al alumno a la consciencia intercultural y consiguientemente al verdadero encuentro con la

C2

- una segunda metodología en la que el profesor utiliza una serie de estrategias para facilitar el proceso de acercamiento mutuo entre la C1 y la C2. El profesor habla de la realidad sociocultural del país mediante sus vivencias, criticando aspectos negativos para que el alumno desmitifique la sociedad de la L2 y se establezca un diálogo igualitario entre las dos culturas, donde el alumno se implique y reflexione sobre su propia cultura.

6) ¿Qué creencias tienen los profesores del “hablante intercultural” (Byram y Zarate, 1994)?

Que el aprendiente egipcio puede llegar a ser un hablante intercultural, puesto que durante todo el proceso de aprendizaje de la cultura extranjera ha estado expuesto a una serie de conocimientos, una visión de mundo y una forma de actuar en sociedad, que a pesar de ser muy distinta a la que ya habían adquirido con su lengua materna, con el tiempo han ido aceptando y comprendiendo otra forma de actuar que les ha hecho tener una visión del mundo más amplia.

Además de esto, los tres profesores coinciden en la existencia de un tipo de aprendiente que nunca podrá desarrollar una personalidad intercultural porque son individuos con una mentalidad muy cerrada, marcada por una concepción muy extremista de la religión musulmana, que hace que se nieguen a entablar el diálogo frente a cualquier comportamiento que perciban como contrario a los principios de su religión.

7) ¿Qué creencias tienen sobre el papel del profesor de lenguas extranjeras como mediador cultural?

Los tres profesores, Omar, Pablo y Nuran manifiestan la mismas creencias aparentemente porque marcan los mismos objetivos que ellos deben cumplir como profesores de L2 entre los que señalan: ofrecer a los alumnos conocimientos y comprensión de la C2, desmitificar prejuicios y desarrollar la tolerancia de los alumnos, desarrollar la capacidad de los alumnos para ver las similitudes y diferencias entre países y ayudarles a adquirir una actitud interesada y crítica sobre temas culturales o sociales. Sin embargo este papel de mediador lo conciben y lo viven de forma muy complicada los profesores egipcios, Omar y Nuran, los cuales subrayan las dificultades que tienen para que sus alumnos comprendan y acepten la C2 pero coinciden en señalar que cumplen un objetivo final estando entre las dos

culturas, facilitando el diálogo intercultural y enseñando a tolerar las culturas extranjeras. Es notoria la conciencia educativa que manifiestan estos dos profesores.

La creencia de Pablo estaría dentro de una concepción del profesor diplomático, crítico con su propia cultura y que se acerca al alumno interesándose por conocer la C1. Su idea fundamental a la hora de mediar es equilibrar la C1 y la C2 desde la misma posición de igualdad, donde la C2 nunca se presente como superior a la C1.

8) ¿Aprender otra lengua o cultura extranjera supone una pérdida de identidad o mejora la conciencia de identidad?

Señalan que la adquisición de una C2 contribuye primero a que surja la conciencia intercultural en el aprendiente mediante la percepción y la comprensión entre el “mundo de origen” y el mundo de la comunidad objeto de estudio. Esta conciencia incluye la diversidad social en ambos mundos, que se enriquece con una serie de culturas más amplia que la de la C1 y la C2 que hace que el aprendiente comprenda cada una en su contexto.

Se advierte que la conciencia intercultural supone tener una mayor percepción de cómo nos ven desde la óptica de otros países, la mayoría de las veces en forma de estereotipos.

La identidad se considera que es algo que se ha adquirido en el proceso de socialización con la L1, y el aprendizaje de otras lenguas no influye negativamente en esa identidad, sino que el individuo es quien decide libremente adoptar determinadas ideas o actitudes que ha descubierto en esas otras culturas y con las que se identifica más, pero conservando su propia identidad. Esta idea la expresa Omar: “... pero no/ mi identidad es intacta/ a lo mejor cambia para mejor/ y además nosotros somos/ ya adultos y bastante capaces de distinguir...”

Manifiestan que la competencia pluricultural del aprendiente egipcio no pone en peligro el equilibrio de su personalidad, sino todo lo contrario, porque a veces encontramos carencias en las competencias adquiridas que ha adquirido en su lengua materna y al aprender otras lenguas pueden desarrollar otras competencias como las generales (“savoir être”, etc.) que le ayudarán al aprendiente a la mejora de su conciencia de identidad.

8. DISCUSIÓN Y CONSIDERACIONES FINALES.

Considerando la descripción del *Marco común europeo de referencia* sobre la competencia plurilingüe y pluricultural, advertimos que la presenta como una competencia desequilibrada que fomenta el desarrollo de la consciencia sobre la lengua y la comunicación, e incluso de las estrategias metacognitivas que permiten que el ser social sea más consciente de su propia espontaneidad a la hora de abordar las tareas, aprovecha las competencias sociolingüísticas preexistentes y perfecciona el conocimiento de cómo aprender y la capacidad de entablar relaciones con otras personas y situaciones nuevas. Pero es evidente que no todos los hablantes tienen la oportunidad de alcanzar este tipo de competencia. ¿Puede un aprendiente de E/LE en Egipto adquirir una competencia plurilingüe y pluricultural del mismo modo que un aprendiente de E/LE en Europa?

Poseer una competencia plurilingüe y pluricultural, aunque desequilibrada no puede considerarse del mismo modo en todos los países y contextos, puesto que no en todos los sistemas educativos se enseñan las lenguas desde un enfoque comunicativo y no todo el mundo tiene los mismos medios de acceso a la cultura. Este es el caso de Oriente Medio, donde en la mayoría de países musulmanes sus habitantes dominan varias lenguas extranjeras pero tienen un conocimiento muy limitado de sus culturas y se encuentran en lo que Meyer (1991) llamaba nivel monocultural, es decir, los individuos de estas sociedades son políglotas pero están muy aferrados a su propia cultura, un compendio de hábitos, creencias, comportamientos de una sociedad árabe e islámica muy tradicional con el que interpretan la cultura extranjera; y además de esto, los que no han tenido posibilidad de viajar o tener acceso a centros educativos extranjeros (Instituto Goethe, British Council, Instituto Cervantes...) tienen una visión del mundo muy limitada a su contexto, sobre todo teniendo en cuenta el sistema represivo que rige la sociedad egipcia, donde la censura impide a los individuos el descubrimiento de la realidad exterior.

¿Qué ocurre en Egipto? Nos encontramos con dos causas contextuales que inciden negativamente en el aprendiente de lenguas extranjeras:

a) **una situación lingüística de diglosia entre el árabe clásico** (lengua formal escrita) **y el árabe dialectal** (lengua hablada). Los aprendientes egipcios de E/LE han sido alfabetizados en una lengua formal que es el árabe clásico, una lengua que está ligada al plano del conocimiento: lenguaje literario, periodístico, y de la que sólo poseen una buena competencia lingüística los individuos universitarios. Junto a esta convive el árabe dialectal, una lengua oral con la que han aprendido las habilidades y destrezas sociales (“savoir faire”) y

han desarrollado su personalidad (“savoir être”). Esta situación diglósica o de divorcio entre la lengua escrita y la oral lleva a una escisión de las competencias en el hablante, donde por un lado desarrollan las competencias generales sólo con individuos de su mismo país, y por otro lado solamente los egipcios alfabetizados y con cierta cultura aumentan la competencia lingüística, mediante la lectura de textos literarios, periódicos, etc., que les proporciona un conocimiento del mundo exterior más amplio y una mentalidad más abierta. Esta situación hace que el aprendiente egipcio de cierta cultura tenga más estrategias de aprendizaje y una personalidad más extrovertida porque ha desarrollado más las competencias generales y pueda llegar progresivamente a lo que Meyer (1991) llama nivel intercultural o transcultural en la adquisición de la competencia intercultural en E/LE. Frente a este encontramos un tipo de aprendiente con un nivel cultural muy precario, con una visión de mundo muy reducida y además con una imagen muy estereotipada de la cultura europea. Este tipo de aprendiente tiene más dificultades en el aula porque su personalidad y sus competencias generales no se han desarrollado en su lengua materna, aprendiendo otras lenguas o con las relaciones sociales.

b) **una sociedad teocéntrica de mayoría musulmana**, regida por una cultura árabe muy tradicional, donde los individuos, a pesar de hablar varias lenguas están muy marcados por su cultura materna (tradiciones, valores, etc.) que muchas veces les hace entrar en conflictos psicológicos cuando aprenden lenguas extranjeras. Estos aprendientes en edad adulta, a la vez que adquieren la competencia lingüística de la L2, desarrollan las competencias generales: conocimiento del mundo, las actitudes, el saber aprender, etc. porque no se las han potenciado en su sistema educativo. Durante el proceso de adquisición de la L2, el aprendiente se va acercando a cuestiones culturales con las que se identifica o no y como consecuencia decide libremente adoptar nuevas ideas, actitudes y valores que ha descubierto con la C2, modificando así su escala de valores que le había impuesto su C1.

En este contexto, dentro de la sociedad oriental aprender lenguas y culturas extranjeras **¿es encontrar una forma de ser libre, de crecer como persona?**

En Egipto esto es indudable porque muchos de los individuos de esta sociedad árabe, al aprender E/LE han empezado a cuestionarse los principios de su mundo de origen y han adoptado algunos principios de la C2 junto con los de la C1, llegando a convertirse en hablantes interculturales, es decir, personas capaces de entender otras sociedades.

Ante los conflictos internacionales desencadenados en el mundo desde el 11 de septiembre con el ataque a las Torres Gemelas de Nueva York de grupos integristas musulmanes y la reciente guerra en Irak, una terrible campaña militar de EEUU con la que se

pretendía salvar al mundo occidental de la supuesta amenaza del terrorismo islámico, el tema de nuestro estudio recobra una mayor fuerza y actualidad. Una vez más mostramos nuestra ignorancia admitiendo la imagen que nos presentan los medios de comunicación del mundo árabe, como un pueblo extremista e ignorante, obcecado en el cumplimiento de los dogmas islámicos y que concibe a Occidente como una amenaza.

Podríamos preguntarnos ¿Conocemos en España la cultura oriental? ¿Conocen en Oriente Medio la cultura europea? ¿Cómo queremos ser hablantes interculturales si no conocemos la “otra cultura”?

El acercamiento cultural en el proceso de aprendizaje de la L2 debe ser mutuo, primero desde el acercamiento e interés del profesor de idiomas hacia la cultura del alumno, y luego propiciar el encuentro del alumno con la cultura de la lengua meta que presenta el profesor nativo.

Tendríamos que hacer algunas **consideraciones finales** para la enseñanza de la cultura hispánica a aprendientes de procedencia árabe, tanto en España como en Egipto:

- Para que se produzca el encuentro intercultural entre la cultura árabe y la hispánica, (la empatía entre profesor- alumno), el profesor de E/LE debe mantener una actitud sociable y manifestar su interés y respeto hacia la cultura del aprendiente.
- Los profesores de E/LE deben transmitir los valores de la cultura hispánica mediante la negociación y el relato de sus experiencias en un diálogo reflexivo entre individuos adultos, donde el aprendiente decide adoptar valores o actitudes de la C2 o cuestionarse los de su propia C1.
- La cultura hispánica que tenemos que llevar al aula de E/LE es “la cultura(a secas)”, una serie de valores y comportamientos extendidos en el mundo hispánico que faciliten la comunicación entre los aprendientes árabes de varios países como Egipto, Siria, Marruecos, etc. y evite actitudes de rechazo o malentendidos culturales en las relaciones humanas.
- Los aprendientes egipcios llegan paulatinamente a ser “hablantes interculturales” (Byram y Zarate, 1994) en un proceso de enseñanza-aprendizaje donde el profesor es la pieza clave y sólo una minoría es la que se niega a entablar el diálogo intercultural

- La función del profesor de E/LE como mediador intercultural no es la de ser embajador de la cultura hispánica sino interpretarla. El profesor tiene que conseguir entre sus objetivos: ofrecer al aprendiente un conocimiento y comprensión de la C2, desmitificar prejuicios y desarrollar la tolerancia, y ayudarle a adquirir una actitud interesada y crítica sobre temas culturales.
- Para la adquisición de la competencia intercultural es fundamental el análisis comparativo desde la interacción en el aula y la conciencia crítica cultural, para que desde una actitud positiva y de respeto hacia la diversidad, mediante el relativismo cultural, sea el alumno el que busque en la C2, su propia individualidad.

9. ANEXO I: TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

ENTREVISTA 1. OMAR (9-5-2002)

1. E: empezamos/ ee hablando de tu época de estudiante ee ¿en qué medida han
2. cambiado tus valores actitudes e ideas aprendiendo lenguas extranjeras? ↑
3. P1: pues mira// ee/ o sea aprender unaa/ una lengua/ o seaa/ ABRE LA MENTE o sea
4. la gente que no sabe idiomas tiene unaa/una forma de ver al mundo única/ yy no
5. tienen 5la mente abierta ↑ y no es que ellos sean personas e cerradas ↑/ es que ellos no
6. han 6tenido contacto con otra cosa / para para comparar/ entonces lo que ellos/ y así
7. era yo también ↑/ yo era así también y entonces aprendes ee ESPAÑOL y con ello
8. aprendes cosas y luego aprendes a respetar/ aaa que/ o sea yo no soy el mejor y lo
9. mío no es lo mejor pero (haciendo un chasquido con la boca) o sea aprendes a
10. respetar el otro/ aprendes griego y aprendes a respetar su forma de ser cosas que
11. hacen que tú a lo mejor antes te parecían malas raras ooo en una palabra o sea
12. aprendes aa respetar/ a ser más tolerante/ más abierto/ yy más comprensivo/ cuando
13. aprendes lenguas/ cuantas más lenguas aprendes más abiertoo y máss/ comprensivo eres
14. E: Mm. (asintiendo con la cabeza) ¿Recuerdas alguna anécdota/ algún profesor en
15. especial que te haya hecho a ti cambiar? ↑
16. P1: [pues ee/ pues ¿algún profesor? ↑
17. E: no sé los profesores] que hayas tenido de inglés/ o de griego o de otros idiomas?
18. P1: pues noo la verdad es que profesor en especial recuerdo mi mi profesor de/
19. español ee [sin mencionar
20. E: sí no hace falta sí sí
21. P1: es un hombre] el primero/ ee que/ que la clase era de dos horas y el siempre
22. quería trabajar/ ee tres cuartos de hora e irse porque tenía que ir al fútbol o tenía que
23. ir al partido de baloncesto o porque no le daba la gana trabajar ↑ y entonces siempre
24. me hacía gracia porque cuando decían que e el tópicoo de España flamenco toros
25. vino yy entonces el señor ese representaba ee en vivo la imagen del del del español
26. ee vago/ ee que sólo quieree/ fiestas y no trabajar
27. E: (RISAS)
28. P1: que tampoco [era verdad ↑
29. E: claro] (entre risas)
30. P1: que tampoco es verdad ↑/ pero el señor ese lo representaba en vivo ↑ ¿no?
31. E: sí sí
32. P1: pasar de todo yyy
33. E: este profesor te hizo cambiar/ tu imagen de los españoles ¿no? que no era un
34. tópicoo simplemente ↑
35. P1: ¡quequeque era verdad! ¿no? que que era verdad ¿no? que
36. E: (RISAS)
37. P1: pero pero luego/ con el tiempo te das cuenta que es un caso/ y no todo el mundo
38. es así/ o seaa ↓
39. E: y otras anécdotas ↑/ u otras cosas que tú recuerdes como estudiante/ que te hayan
40. hecho a ti cambiar tus ideas/ tu forma de ver la enseñanza
41. P1: pues en mi forma de ver la enseñanza no/ anécdota comoo/// o sea como/ cuando/
42. estaba aprendiendo griego/ y y y realmente en árabe hay muchas expresiones que no
43. se pueden traducir/ de ninguna manera se pueden traducir a otras lenguas pero de
44. repente cuando empecé aaa/a estudiar griego/ hay habían las mismas expresiones
45. como fotocopias EN EL GRIEGO (con un gesto de sorpresa) y tenían el mismo
46. sentido y son todas cosas que tienen referencia a laa buena vida o a timar a la gente

1. E: y ¿hacían traducciones literales entonces? ↑
2. P1: es que son/ se traducen palabra por palabra y está/ perfecta la traducción
3. E: esto quiere decir que te hizo cambiar algo ¿no? ¿qué te hizo cambiar en tu esquema
- 4.como profesor?
5. P1: eso me hizo comprender que la cultura/ griega y egipcia tienen muchas cosas en
- 6.común y de hecho se puede traducir e al pie de la letra/ casi/ ahora a la hora de
7. traducir lo mismo a otras lenguas eso no se puede/ eso hay que buscar una forma de
- 8.hacerlo porque no tiene no tendría sentido si se tradujera literalmente
9. E: sí sí muy bien estamos de acuerdo...
10. Verdad que hay asignaturas como la filosofía/ ee la ética o o la historia donde se
11. tratan temas de actualidad y se nos transmiten valores ↑ ¿no?
12. P1: desde luego
13. E: sobre determinadas cosas sobre la sociedad política ¿cómo crees que se transmiten
- 14.valores y actitudes con los idiomas? ¿depende de la institución donde enseñamos/ del
- 15.diseño curricular o del profesor?
16. P1: pues yo creo que depende de los tres/ de la institución/ hablandooo sobre todo
17. del Instituto Cervantes/ comparando el Instituto Cervantes con una escuela de
18. idiomas /el Instituto Cervantes representa a España/ y una escuela de idiomas eee/
- 19.hombre transmite ↑/pero pero no le importa tanto transmitir/
20. le importa tener alumnos y ganar dinero/ y entonces claro depende de la institución
21. el Centro francés siempre ha sido el primer promotor de la cultura
22. ee /francesa en todo el mundo y así el British Council/ entonces claro que depende de
23. la institución/o sea primero es la cultura // o la cultura CON LA LENGUA no no la
- 24.lengua yy la cultura no me importa tanto/ la pasta me importa más
25. E: claro y el profesor ¿crees que tiene ahí [una función
26. P1: desde luego]
27. E: una importancia a la hora de transmitir pues (entonación interrumpida)
28. P1: desde luego y ¿¿ quiquién va a (trans)mitir quién está entre la cultura y los
- 29.alumnos sino/ el profesor !?/ si él es él es/ unaa/ él juega un papel/ tiene un papel
30. muy importante ↑ en transmitirlo/ y TIENE QUE SABER CÓMO HACERLO/ tiene que
31. saber como hacerlo/ transmitirlo y no imponerlo
32. E: exactamente
33. P1: transmitirlo y no imponerlo
34. E: ¿cómo crees tú que se transmiten todos esos valores EN LA CLASE/ cómo se
- 35.transmiten?/ ¿cómo los transmites tú? ee a la hora dee/ negociar con los alumnos ee/
36. no sé a la hora dee
37. P1: la cultura/ la cultura está en todo/ la cultura está en todo en un texto en una
38. canción en una película ee en un anuncio en el/en el periódico/ entonces la cultura
39. está en todo/ siempre tiene aspectos culturales ↑
40. E: pero tú/ personalmente con ellos ¿cómo transmites los valores que tiene la cultura
- 41.española? en la clase como profesor ee/ que tienes que estar con los alumnos ¿de qué
- 42.forma?
43. P1: pues yoyo ee yo simplemente/ explico lo que hay/ o sea la cultura/ o sea la
44. cultura de la lengua que estamos aprendiendo/ lo que hay/ ni como mejor/ ni como
- 45.peor/ es lo que hay/ y/ hay que respetarlo ↑
46. E: es decir estás planteando la tolerancia/ constantemente ↓
47. P1: desde luego/ porque la gente tiene tendencia a juzgar las cosas/ sobre todo aquí/
48. enen/ desde un punto de vista más cerrado/ no osea/ y entonces simplemente aaa/ es
49. lo que hay ↑/ y hay que respetarlo/ no es ni bueno ni malo/ y si es bueno o malo ↑/o sea/
- 50.hay que respetarlo

1. E: ¿qué es eso de cultura española?/ ¿qué es cultura española para tí?
2. P1: pues cultura española/ eee/es/ la cultura/ que me permite/ o sea/ poder vivir en
3. España/ no me refiero a literatura/ ni aa arte/ porque es también cultura ¿no? pero es
4. una cultura ↑/ para gente ee / interesada en una cosa especial/ pero luego hay una
5. cultura en general quee/ reúne a todo el mundo ↑/reúne a todo el mundo y si no sabes
- 6.actuar de una forma/ ee o si no sabes decir qué en qué momento tienes problemas/ y
- 7.entonces cultura para mí es saber actuar// o sea en un momento dado ee utilizando esa
- 8.lengua/ saber hacer cosas
9. E: y además de actuar con la lengua ¿qué significa cultura para ti?
10. P1: actuar pues ee/// cultura es es/ ee/ si yo estoy en España /yy antes/ o sea si no sé
11. ee cómo piensan los españoles/ las cosas o no tienen sentido lo que está pasando o no
- 12.tiene sentido o es muy extraño para mí/ pero si yo sé
13. E: [es decir conocer la forma de pensar ↓
14. P1: claro desde luego] si yo sé/ que eso se hace porque es así o eso es una forma de
15. ser/ o es una forma de saludar/ oo o sea entonces/ yo no tengo problemas/ actuar ee/
- 16.comprender/ yyy
17. E: lo que piensa la gente en cada/ en cada momento de la historia ¿no? cómo ha
- 18.pensado/ también sería cultura ↑¿no? ¿o no es cultura para ti eso?
19. P1: en la historia ↑
20. E: en la historia
21. P1: ¡hombre claro! pero no todo el mundo tiene ↑/ interés en saber la historia o sea
22. un alumno nuestro que viene aprender español porque se va de vacaciones a España/
- 23.hombre saben cosas ↑/o sea les interesan/ datos/ acontecimientos pero pero le interesa
- 24.más/ ee sabes/ interpretar cosas actuales
25. E: [muy bien
26. P1: qué esta pasando]
27. E: ¿qué tipo de cultura crees que es más adecuada para la clase de español?/ lengua
- 28.extranjera ↓/este tipo de cultura que te sirve para comunicarte ↑ o ¿qué tipo de
29. cultura crees tú que tendría que saber/ el alumno?
30. P1: pues lala gente/ los alumnos tienen que saber// aa de cultura cosas cotidianas/
- 31.básicas/ simples/ quienquiera saber más de cultura/ o sea/ también ¿no?/ pero lo
32. básico/ lo cotidiano/ lo diario/ es es muy importante/ o seaa ee/ porqué se visten de
33. una manera los españoles ↑/ porqué se besan ↑/aaal saludarse ↑/ ee/ pueden la
- 34.convivencia sin /fuera del
35. matrimonio ↑/ ee pueden tener niños sin estar casados ↑/o sea eso son cosas que
36. chocan con la cultura egipcia/ o sea a un alumno le tienes que preparar/ le tienes que
- 37.transmitir que eso simplemente existe ↑/ que es diferente ↑/ yy punto ↑/ y que no tiene
- 38.que chocar con tu cultura ↑
39. E: exactamente/ sí sí/ ee bueno pues /qué tipo de actividades/ ee ya que hemos
40. hablado de lo que es/ la cultura en la clase ↓ y la idea que tienes sobre la cultura ¿qué
- 41.tipos de actividades ee desarrollas tú en la clase? sueles utilizar para presentar
42. aspectos culturales/ si son audiciones/ textos ↑
43. P1: si yo más que nada utilizo/ ee textos/
44. E: [textos
45. P1: lo más
46. E: lectura de textos]
47. P1: lectura de textos/ y son los/ o sea/ son los más convenientes para mí/
48. E: mmm/ ¿con[quée
49. P1: algunas veces las películas ↑]

1. E: películas [también
2. P1: películas]
3. E: claro muy importante/ ¿con qué material ee trabajan tus alumnos?/son libros de
4. texto/ es material real
5. P1: [libro de texto
6. E: que se van a encontrar luego
7. P1: libro de texto desde luego] yy a veces /si si es posible material real/ anuncios
8. E: [claro hay veces que]
9. P1: anuncios sobre todo anuncios ee/ de periódicos de revistas/ son interesantes
10. E: esas actividades que haces normalmente son/ lectura de textos/ eee y luego comentáis
- 12.el texto o ¿cómo lo soléis hacer?
13. P1: comentamos el texto ↑ eee/ yo les pregunto qué les parece lo que/ lo que han leído/ no
- 14.o sea no en plan si han comprendido el vocabulario o no / qué les parece lo que dice el
- 15.texto ↑/ la idea del texto y a partir de ahí
16. E: [mmm]
17. P1: si yo veo que lo hann/ comprendido y que lo hann aceptado/ bien si no yo intento
- 18.simplemente objetivamente hacerles comprender que eso es otra forma de ver las cosas y
- 19.de hacer las cosas yy punto ↑ yy
20. E: y ¿no estableces relaciones entre la cultura tu cultura egipcia y la española?
21. P1: hombre hay cosas que sí que tienen hay cosas que sí que les hace reflexionar/
22. que nosotros no somos diferentes/ que también lo hacemos ¿no? pero hay otras cosas
- 23.que simplemente les dices que hay que comprenderlas ↑/ ellos son así y nosotros
24. somos así
25. E: y ellos cómo reaccionan cuando/ encuentran aspectos culturales como muy
26. alejados/ cuando se trabajan esas cosas que no es aprender el indicativo o el
27. subjuntivo sino que son cosas más de lo que es ↓
28. P1: [yo te digo mira la gente/ que aprende lenguas/ ee con el tiempo tiene la mente
29. más abierta eh yyy/ no todo el mundo ↑/pero/ te das cuenta de quee ↑/ son
30. comprensivos y lo aceptan
31. E: exactamente
32. P1: y hay gente que ges/ muy cerrada y por mucho que hagas ven las cosas/ aaasí/ de
33. una forma yy
34. E: y no van a cambiar
35. P1: y no van a cambiar/ ni con el español ni con otra lengua /ellos son así
36. E: eso lo has comprobado tú ¿verdad?
37. P1: hombre desde luego/ sobre todo gente que tienee (con un chasquido) ideas y
- 38.creencias religiosas yy esta gente mete aa/ o sea/ mezcla las cosas esta gente mezcla
39. las cosas y no hay manera de convencerlos/ nono de convencerlos ↑/ de hacerles
40. VER LAS COSAS DE OTRA FORMA DIFERENTE porque no hace falta que les
- 41.convenzas
42. E: ¿cómo te sientes/ ee haciendo de mediador o transmisor de la realidad cultural
- 43.española? una realidad que es muy distinta a la que viven tus alumnos ¿no?
44. P1: pues es una responsabilidad me siento muy muy responsable muy responsable
- 45.porque porque a mi/ personalmente a mí no me gusta que la gente ee sea muy
46. cerrada/ y que la gente aprendaa/ o sea esté ahí para aprender una lengua
- 47.independientemente deldeldel de lo que se puede hacer o de cómo piensa la gente
48. que utiliza esta lengua/ es decir yo me siento responsable/ sobre todo cuando veo/
49. que se hacen comparaciones yy comparaciones erróneas/ hay que explicar las cosas y
- 50.hay que/ hacerles comprender/ insisto otra vez que/ simplemente es otra cultura
51. como nosotros somos OTRA PARA ELLOS ↑// nosotros porque yo soy egipcio o sea

1. *yy entonces tienes que comprender que nosotros somos OTRA PARA ELLOS y yo*
2. *espero de ellos respeto ↑/y espero que me comprendan/ y que no SE IMPONGAN/*
3. *entonces yo tampoco me tengo que imponer ↑*
4. *E: pero a la vez también será para ti una gran satisfacción ver cómo/ ee tú con tus*
5. *clases ¿no? con los alumnos que has tenido en varios niveles ee encuentras que la*
6. *gente ha ido ee aceptando otra cultura*
7. *P1: [desde luego*
8. *E: aceptando otras ideas*
9. *P1: desde luego]*
10. *E: y abriéndose más es decir siendo personas más adultas*
11. *P1: [desde luego desde luego*
12. *E: más preparadas es para ti una gran satisfacción como egipcio*
13. *P1: desde luego desde luego] porque es que/ es que los problemas vienen de la de la/*
14. *mente cerrada/ o sea / de cerrarse/ de ser muy/ introvertido/ de no abrirse y abrirse no*
15. *quiere/ es que mucha gente confunde perder la identidad CON /ABRIRSE AL 16.MUNDO/*
16. *o sea abrirse al mundo ↑/yo quiero saber cómo piensan ↑/*
17. *E: [exactamente*
18. *P1: cómo son] pero no/ mi identidad es intacta/ a lo mejor cambia para mejor/ y*
19. *además nosotros somos/ aaadultos y bastante capaces de distinguir lo malo de lo*
20. *bueno ↑/ si me conviene lo cojo a lo mejor es bueno para mí lo cojo ↑*
21. *E: [pero por lo menos hay que conocerlo*
22. *P1: lo cojo] y si no/ pues lo dejo ↑/ pero no quiere decir/ o sea si es diferente no*
23. *quiero saber nada de el/ eso es lo que yo intento hacer en clase/ o sea queque*
24. *E: no te parece que esto es una de las cosas más interesantes de tu profesión/ como*
25. *profesor*
26. *P1: desde luego/ más más/ o sea más interesante que explicar una regla de gramática*
27. *desde luego*
28. *E:(RISAS) mucho más/ pues muchas gracias muchas gracias por la entrevista*
29. *P1: de nada de nada*

ENTREVISTA 2.PABLO (24-5-2002)

1. E: *pues nada / ¿qué tal?*
2. P2: *bien/ muy bien*
3. E: *ee podemos empezar hablando de tu época de estudiante ↑*
4. P2: *[vale/*
5. E: *de] cuando tú/ estudiabas/ ¿en qué medidaa han cambiado tus valores/ actitudes e*
6. *ideas aprendiendo lenguas extranjeras?/ seguro que has cambiado en muchas cosas*
7. *¿no?/ tus profesores/ las clases no sé*
8. P2: *pues/ eee/ bueno los/ las profesoras dee/ o mi profesora de inglés/ iba a decir las*
9. *profesoras de idiomas porque he tenido buenas profesoras de idiomas pero voy a*
10. *empezar primero por la/ profesora de inglés del instituto/ ee fue fundamental para*
11. *mí/ porque en el instituto había dos profesoras/ una buena y una mala/ de la mala*
12. *umm/ todo el mundo huía y era ésta que todo el mundo tenía referencias ↑/ de ella*
13. *yy/ rogabas que no te tocara ese año*
14. E: *(RISAS)*
15. P2: *¡que no me toque ésta! ¡que no me toque ésta! ¿no? y yo bueno tuve suerte*
16. *porque todo el instituto/ los tres de bachillerato y el cou// me tocóoo/ me tocó*
17. *Ángeles ¿no?/ y muy bien/ eee esta mujer llegaba siempre/ llena de folios ↑/ de*
18. *papeles con una maleta con cintas ↑/ o sea que verla entrar en clase ya era como una*
19. *especie de decir lo que nos viene ¿no?/ dee de actividad de cómo se lo estaba*
20. *currando y tal ↑ aunque tú en ese momento nunca formularas este tipo de reflexiones*
21. *¿no?*
22. E: *te sentías identificado con su carácter ¿no?*
23. P2: *claro/ claro claro claro/ era además umm// un rollo así muy de amistad/ noo*
24. *mantenía en ningún momento una posturaa/ distante de nosotros de los alumnos ni*
25. *nada de eso ¿no?*
26. E: *¿recuerdas alguna anécdota/ con ella o con otro profesor donde tú/eee/ te dieras*
27. *cuenta de/ no sé de las cosas que te gustan a ti o que te gustarían...?*
28. P2: *yo recuerdo una cosa pero no sé si es una anécdota/ recuerdo algo que ella contó*
29. *en clase una vez/ ella hizo referencia a su experiencia vital ↑/ a su trayectoria como*
30. *ella había aprendido inglés ¿no? yy dijo que se había ido a Inglaterra y que había*
31. *vistoo/ un cartel ↑/ que decía se necesitaa PERSONAL y que había entrado ↑/ y que*
32. *había conseguido así un trabajo y tal/ y para mí eso fue como unaa/ puerta o como*
33. *una luz/ que me trazó eel camino/ que fue/ee*
34. *decir/ bueno aa Ángeles ha hecho esto ↑/ y mi camino no sólo es estudiar inglés*
35. *en la clase sino que consiste también en/ ee en IRSE A INGLATERRA y en pasar*
36. *por la misma historia ↑¿no? que es la de buscar trabajo ↑/ allí etcétera etcétera/ y así*
37. *fue comoo como sucedió/ o sea que ella fue un poco/ guía/ vital de pasos vitales/*
38. *porque además a una edad muy temprana/ a los dieciocho y tal tú imagínate a los*
39. *dieciocho llegar a Londres con/ la idea clarísima de que yo me iba a quedar en*
40. *aquella/ ciudad/ a vivir a estudiar y a trabajar/ y aunque yo había estudiado y todo*
41. *eso ↑ peroo/ inglés/ pero la verdad es que tampoco tenía yo esa soltura/ los idiomas*
42. *tampoco se estudiaban así en plan comunicativo ¿no?/ como en teoría se deberían*
43. *estudiar ahora*
44. E: *o sea te influyó muchísimo*
45. P2: *pero mucho mucho me influyó/ pues eso hasta el punto/ me influyó hasta el*
46. *punto deee hacerme decidir que fuera inglés a mí me gustaban todas las lenguas pero*
47. *yo podía haber hecho clásicas/ porque también tuve muy buenos profesores de latín*
48. *y griego/ y podía haber hecho clásicas en cualquier momento perro bueno/ no sé*

1. quizá también ahí tuviera un poco mi parte práctica ¿no?
2. E: claro
3. P2: es decir por aquí/ veo más salida al tema o lo que sea ¿no?/ pero su carácter de
4. traernos canciones a clase ¿ee dee en fin currarse la asignatura de una manera distinta/
5. fue lo que a mí meee/ me enfocó ¿no? a que fuera el inglés y no otra asignatura
6. E: um um muy bien/ ee verdad que hay asignaturas como la filosofía/ la ética o la
7. historia dondee siempre se tratan temas de actualidad ¿no?/ en los que se transmiten
8. valores y/ claro los alumnos tienen que opinar... ¿cómo crees tú que se transmiten
9. valores y actitudes/ con los idiomas? ¿depende de la institución/ del diseño curricular/
10. o del profesor? ¿cómo crees tú que uno transmite los valores de nuestra sociedad?
11. P2: pues depende de las / depende de los tres factores que tú/ has dicho ¿no?/
12. institución/ diseño curricular y profesor/ tú tienes un programa/ y te tienes quee/
13. ajustar a ese programa y estás viendo unos exponentes gramaticales determinados yy
14. esos exponentes están arropados con/ un lenguaje x ¿no? eee /pero el factor decisivo
15. es eel/ es el profesor/// y afortunada afortunadamente ¿no? siempree puede transmitir
16. ee su visión de la vida/ suu de dónde viene él yy/ de qué él es consecuencia cómo él
17. mira la vida y eso se lo tiene que hacer llegar a los alumnos/ no se trata dee/
18. imponerles tus ideas ¿no? y de decir lo mío es lo correcto y ya está pero sí se trata de
19. hacerles ver que hay otras historias ¿no?/ o sea/ por ejemplo con unos alumnos
20. musulmanes/ donde el estatus de la mujer no es el mismo al que nosotros estamos
21. acostumbrados ↑/ no se trata de decirles las mujeres tienen que tener el mismo
22. desarrollo ee/ social que el hombre porque sí/ esto es lo bueno no/ yo creo eh/ porque
23. ahí puedes generar una actituud de defensa/ que/ que haga llegar menos /permita
24. penetrar menos lo que tú quieras comunicar/ se trata un poco más de exponer/
25. simplemente lo que tú ves/ cómo son tus amistades y en este caso si tú lo que
26. pretendes es ensalzar eel papell que la mujer debe tener social y humanamente /pues
27. puedes hacerlo ensalzando tus amistades ↑/ hablando de tu experiencia con tus
28. amigas ↑/ ee mostrando lo que tú quieras mostrar con ejemplos ¿no? igual no tanto
29. como diciendo YO CREO QUE LAS MUJERES TAL TAL no/ no hace falta igual te
30. puedes montar historias en las quee/ se vea como un ejemplo lo que tú estás diciendo
31. ¿no? y que eso les sirva a ellos dee de reflexión más que darles así la idea si tú tienes
32. otros cursos superiores por ejemplo en los que haya debates y tal/ pues bueno
33. siempre puedes entrar y si ellos te lo piden/ tú siempre puedes dar tu opinión ¿no?
34. PERO SI ELLOS TE LO PIDEN TAMBIÉN porquee// si no también les puedes
35. generar un poco así deee
36. E: a parte del profesor que es lo que comentas claro/ todos sabemos que depende del
37. profesor/ pero no crees que también ee al profesor se le imponen determinadas
38. cosas como por ejemplo el que tenga quee utilizar un determinado currículo o tenga
39. que sujetarse a las normas del centro donde enseña/ ¿en qué medida crees tú que la
40. institución está transmitiendo los valores de la sociedad española? porque claro/ no
41. todas las instituciones son españolas ↑
42. P2: mira ee a ver/ ahí va a depender/ es que te digo/ estos tres factores que tú
43. mencionas todos ee la institución y el plan curricular te pueden sujetar mucho ¿no?
44. pero yo creo que el decisivo factor fundamental es el profesor/ y es el profesor el
45. que debee tener sus ideas bastante claras/ bastante claras y decidir cuáles son los
46. valores que él quiere comunicar sean valores de tolerancia/ oo valores que
47. aparentemente no sean tan tan tolerantes ↑/ ee yo por ejemplo soy republicano ↑/ yy
48. para mí es importante no ell/ no el decir el rey no pero sí el hacer llegar siempre que
49. hay otro valor que es la república ↑/ y que no todos los españoles tenemos que ser
50. monárquicos ↑/ eso no está

1. fomentado yo creo en ninguna/ institución pero ninguna institución tampoco te dice
2. que no hables de ello ¿no?
3. E: claro depende del profesor/ al final es el profesor el que está en contacto con los
4. alumnos
5. P2: claro
6. E: ¿qué es cultura española para ti? no sé si esta pregunta/ tendría que haberla hecho
7. así pero/ seguro que tienes una idea de lo que es cultura española
8. P2: hombre está la cultura si quieres con mayúsculas ¿no?/ la cultura de la literatura/
9. del teatro/ que que creo que es necesaria al verla/ no sé si se contempla/ todo lo
10. necesario en los programas curriculares o igual es necesario que haya cursos
11. especializados en temas/ cursos temáticos/ y luego está un poco la/ la cultura del
12. cada día/ el que tú en las clases les tienes que enseñar a parte de tu lengua ↑/ les
13. tienes que enseñar un poco el saber/ el que aprendan a moverse un poco ¿no?/ en/ en
14. caso de que/ estén en España o conviviendo con la sociedad española ¿no?/ pues no
15. preguntar cuánto ganas ¿no? eso es algo por ejemplo que los egipcios/ hacen muy/
16. muy a menudo sin pudor para ellos ¿no? el preguntarte cuál es tu sueldo o cuánto
17. ganas o tal a mí me pasó el otro día/ en una escuela que estoy estudiando árabe y tal/
18. el el chaval que pone el café y no sé que pues así en los recreos hablamos un poco/
19. yo por amortizar [entre risas] la clase yo digo aquí aprovecho y hablo con él
20. E: (RISAS)
21. P2: bueno pues ee/ hablando así de todo un poco ↑/ pues él rápidamente me preguntó
22. que cuánto/ que cuánto ganaba ¿no? al yo comentarle que era profesor y tal y yo le
23. digo pero es que eso en mi cultura por ejemplo no está bien ¿no? y él
24. inmediatamente me quería contar cuánto ganaba ↑
25. E: claro
26. P2: digo no no no me lo digas que no me interesa/ entonces cultura/ a parte de esa
27. cultura con mayúsculas que hablábamos/ supongo que es también el transmitir un
28. poco el cómo saber estar/ cuáles son los usos cotidianos de los/ de los españoles
29. E: ¿qué cultura te parece a ti más adecuada para la clase de español lengua
30. extranjera? porque seguro que tú tienes una idea de la cultura que debería ir unida a
31. la lengua ↑
32. P2: pues sí/ entonces volvemos un poco a esto/ a esos pequeños usos cotidianos y
33. que/ o costumbres/ y que el profesor debe hacer hincapié siempre que puede ¿no? y
34. quizá te van a venir mas que dadas por el programa/ te van a venir pues
35. evidentemente por tu vivencia ¿no? y esa es quizá una de las ventajas de ser/
36. profesor/ no/ no nativo sino profesor que ha estado unos cuantos años viviendo en
37. esa cultura que la conoce la cultura que estás enseñando por ejemplo el otro día salió
38. en clase la palabra chips patatas fritas y el alumno estaba empeñado en que tenía
39. que ser chips y porque el decía no no pero es que en árabe tenemos/ patata frita de
40. casa la/ que hace mi madre esa es la patata frita y la de bolsa esa es/ chips ↑
41. E: (RISAS)
42. P2: y entonces digo bueno si tú/ en España hay una cosa que se llama fábrica de
43. churros y patatas fritas [riendo] donde puedes comprar patatas fritas ↑/ como estas
44. que te comes aquí digo/ pero más ricas ↑/ y si vas/ y si vas pidiendo chips digo/ pues
45. vas a hacer el guiri y a partir de ahí pues ya salió guiri omm/ churro ser un churro
46. hacer un churro la patata frita [riendo] en fin salió todo/ entonces no sé analizando
47. esto un poco ahora que te lo cuento supongo que lo que/ hay que hacer es estar lo
48. suficientemente abierto/ como para que/ cuando tú veas que sale por ahí un poquito
49. el tema/ donde tú puedes meter la/ esta cultura estos pequeños usos cotidianos pues
50. un poco fomentar el debate y que

1. E: y a parte del uso de la lengua ¿qué otras cosas son cultura para ti? porque además
2. de cómo usar esas palabras que tú comentas ¿no crees que tendrían que conocer algo
3. más?
4. P2: sí es que/ por ejemplo estas palabras conllevan el// el/ las costumbres que hay
5. alrededor en contexto ^/ que está alrededor de estas palabras porque decir patata frita/
6. es también decir/ la cantidad de tiendas de frutos secos que hay en/ en España ¿no? y
7. bueno/ puede ser un/ claro a lo mejor tú piensas pues esto no es cultura española pero
8. hay cientos de familias españolas que los/ [riendo] fines de semana/ tú sabes se van
9. con el niño y la madre y tal/ y se trata de eso de comprar los frutos secos// bueno pues
10. esto es un pequeño uso social ¿no?
11. E: muy bien otra cosa ¿qué tipo de actividades sueles hacer tú en clase para presentar
12. aspectos culturales?/son audiciones/ son textos que los alumnos leen oo ¿cómo lo
13. haces?
14. P2: pues un poco de todo por ejemplo hay textos que los alumnos leen/ y que están
15. un poco enfocados eso aa actividades culturales/ qué son las tapas ee/ de dónde viene
16. esa costumbre/ cómo pagamos los españoles en los bares ee/ en fin/ qué es pagar a
17. escote/ pues un poco lo que hablábamos antes ¿no?/ lo que es el vocabulario lo que
18. es la costumbre que rodea a este vocabulario pues bueno se puedes hacer llegar a
19. través de un texto escrito/ un texto oral en una cinta en fin/ o viendo una película
20. ¿no?
21. E: ¿qué prefieres utilizar solamente libros de texto o te gusta utilizar material real?
22. P2: si puedes utilizar material real/ muchísimo mejor ¿no? que siempre tiene una
23. especie así como de frescura ¿sabes? que a ti te permite interactuar mejor con ese
24. material real/ y además/ vamos no sé/ que yo creo que cuando ya has trabajado
25. muchas veces con un mismo material/ un texto etcétera tienes las dos/ vertientes una
26. que lo conoces y por un lado lo puedes explotar mejor pero por otro lado si también
27. lo utilizas mucho/ es como que tú también te aburres// entonces conviene estar
28. constantemente buscando ¿no? nuevo material y si puede ser extraído dee/ Internet
29. que haga referencias a noticias o algo así/ pues muchísimo mejor
30. E: mucho mejor
31. P2: se me ocurre en plan indefinido/ imperfecto pues cualquier/ noticia de un
32. periódico de un tema que tú consideres interesante te está proporcionando una
33. excusa estupenda para/ tratar la gramática y temas culturales
34. E: tu idea es que siempre/ la cultura esté siempre dentro de la muestra lingüística/ no
35. separada
36. P2: [claro hombre
37. E: es decir] para qué separarlo ¿no?
38. P2: no/ si está muy bien ell// tú puedes tener un apartado en tu clase que sea un
39. debate por ejemplo/ y ellos son los que/ eligen los temas yy/ y sobre eso puedes
40. profundizar muchísimo ¿no? en cómo son las costumbres egipcias como son las
41. españolas
42. E: ¿te parece bien comparar/ establecer relaciones entre las dos culturas?
43. P2: mucho/ yo creo que es muy sano comparar/ siempre/ sin pretender quee aquello
44. es lo mejor/ aunque tú sepas aunque tú pienses por dentro que sí
45. E: cuando tú les presentas a ellos aspectos culturales a través de cualquier material
46. ellos cómo suelen responder/ ellos cómo reaccionan ¿no? cuando ven por ejemplo
47. costumbres nuestras/ que la gente tiene niños sin estar casados o/ no sé pues en un
48. texto se dice que/ la mujer suele levantarse los sábados con su marido y se ponen a
49. limpiar la casa los dos/ que hay no sé
50. P2: ellos tienen mucha/ curiosidad// y bueno en ese sentido los alumnos egipcios/ yo

1. creo que no podemos quejarnos ¿no? o es mi experiencia que son en un buen sentido
2. de la palabra muy curiosos están muy/ abiertos aa aprender luego evidentemente por
3. otro lado tienen su tradición que les pesa ¿no? como a todas las personas/ y ahí se
4. puede producir un poquito de contraste porque las costumbres españolas no son las
5. costumbres egipcias ¿no?
6. E: en general ¿reaccionan bien?
7. P2: con/ muchísima tolerancia/ con muchísima tolerancia porque tampoco es un
8. tema que ellos tengan que aplicar a su vida ↑
9. E: claro
10. P2: se trata simplemente de conocer [de saber
11. E: tú ya les dejas muy claro esto]
12. P2: y yo creo que ellos lo tiene muy claro ¿sabes? que una cosa es el plano en el que
13. ellos se están moviendo de conocimiento y de adquirir conocimiento y de saber/ y
14. otro es que ellos tengan que hacer/ uso/ personal para sus vidas quiero decir otra cosa
15. es si tuvieran que ir a España
16. E: o sea que tú destacarías la palabra interés eh
17. P2: ¿por su parte? muchísimo/ pero muchísimo interés pero además de cualquier cosa
18. que/ les hables siempre están con los ojos abiertos
19. E: pues nada ya lo último/ ¿cómo te sientes haciendo de mediador/ de la realidad
20. cultural española aquí en Egipto? porque ya llevas aquí varios años ¿no? ¿Cuánto
21. tiempo llevas aquí?
22. P2: tres años
23. E: claro en todo este tiempo has ido transmitiendo una cultura y transmitiendo
24. muchas cosas
25. P2: mira a mí aquí me gustaría/ comentarte que yo creo que en la cultura/ la sociedad
26. española hay muchas cosas que son criticables/ y yo/ ahí también insisto ¿sabes?
27. porque no me parece/ me parece que ahí tenemos que cumplir un papel de
28. desmitificación que es muy importante también/ ee ellos se acercan al español con
29. muchísimas ganas y a todo lo que sea español con muchísimo interés ¿no?/ y está
30. muy bien/ que así sea/ pero/ supongo que igual nos puede pasar a todos vienen con
31. una imagen un poco/ idealizada ¿no? de lo que es este país/ al que muchos de ellos
32. igual nunca van ↑/ van a ir en su vida entonces se va a quedar ahí todo como no sé/
33. unaa qué será aquello como cuando yo estudiaba inglés y decíaa/ este país cómo
34. tiene que ser y luego llegas a Inglaterra y te das cuenta/ de lo que era aquello/ que
35. no se correspondía para nada con la imagen que tú te habías hecho que no era la
36. imagen de los bits de las canciones de la música en fin ¿no? y entonces a mí me
37. parece que España como cultura social tiene muchas cosas positivas para dar a
38. conocer
39. E: o sea que primero tú te ves que tienes que darles una imagen real y menos
40. idealizada
41. P2: [claro
42. E: de lo] que es tu país
43. P2: pero que hay que contrastarla también con algunas cosas ¿no?/ que no todas
44. tienen porque que ser negativas ↑¿no? pero que simplemente pues no sé como
45. Decirte pues que en España hay gente que es racista ↑sabes? y que los egipcios no
46. pueden estar ahí enganchados en el tema de Al Andalus y que los españoles somos
47. árabes y tal porque/ bueno sí pues seguro que por nuestras venas corre sangre árabe
48. pero hay muchísimo racista en España/ hay muchísimo racismo ¿no?// pues tanto
49. como que yo recuerdo un marroquí que conocí hace muchísimos años en/ en
50. Marruecos que estaba trabajando en España que decía me llamo Mustafa pero en

1. España me llaman mosca porque les cuesta mucho pronunciar mi nombre/ en fin/ yo
2. que sé anécdotas de estas hay muchas
3. E: muy bien
4. P2: entonces creo que tenemos una labor un poco de/ de equilibrar ¿no? y de/ bueno
5. pues también de mostrar la parte divertida de nuestra cultura ↑/ y de echarle mucho
6. teatro a nuestras clases ↑/ y de que// somos un poco una ventana y una puerta para
7. ellos/ para que intuyan qué es lo que puede ser aquella sociedad ¿no? pero para que
8. vean lo que es de verdad aquella sociedad/ nuestra sociedad hace falta un poco darles
9. todo/ lo bueno/ lo bonito que hay y las cosas que no son tan agradables de contar ¿no?
10. E: es decir crees que es importante que el profesor sea crítico con su propia cultura
11. P2: claro/ por que si uno/ mira si uno es crítico con su propia cultura consigue bajar
12. las barreras/ de los alumnos por ejemplo los egipcios tienen un sentido patriótico
13. muy alto y están orgullosísimos de/ de ser egipcios entonces si tú entras frontalmente
14. criticando alguna de las cosas que no te gustan de la sociedad egipcia/ por ejemplo
15. no sé qué decirte/ las basuras el tema de la basura que hay/ el claxon de los coches en
16. fin si tú entras así frontalmente tú te puedes encontrar con una actitud defensiva
17. E: claro
18. P2: si tú criticas algunos puntos negativos que hay en tu país y que además no estás
19. faltando a la verdad
20. E: [no no claro
21. P2: porque] son criticables ee consigues uno que ellos bajen esa barrera defensiva/
22. dos/ quee/ que tengan una imagen más real de España y tres estás estimulando su
23. capacidad crítica/ no te ven como este que viene de Europa a contarnos lo
24. maravilloso que es todo que está siempre por encima de nosotros/ te ven a un nivel
25. muchísimo más humano cercano y a partir de ahí tú estás adoptando una actitud en la
26. que/ el diálogo es mucho más/ más equilibrado entre las dos partes ¿no? tú estás
27. más abierto a lo que ellos te digan ellos están más abiertos a contarte cosas y así
28. E: ¿qué es para ti lo más satisfactorio hasta ahora en esta/ en esta cosa que supone
29. transmitir tu cultura?
30. P2: hombre lo más satisfactorio así en este punto de transmitir la cultura// pues no sé
31. supongo que puede ser es el ver quee/ el que finalmente están comprendiendo
32. aceptando y tolerando los puntos de vista que tú les puedes estar contando con todo
33. lo que conlleva el dar clases en un país como Egipto donde la mentalidad puede estar
34. tan determinada en/ en un sentido tan claro como es/ el religioso y todo lo que/ eso
35. conlleva/ tan marcadísimo
36. E: y lo que tú comentabas este diálogo siempre y este ser crítico es lo que a ti tee
37. P2: claro/ a mí lo que más me gusta al final de los alumnos es que/ es que tienen
38. capacidad crítica y tiene capacidad crítica tanto para con mi país como con el suyo
39. propio porque yo creo que para que las sociedades progresen lo que hace falta son
40. individuos críticos
41. E: entonces si el profesor que da la clase no es nativo o no ha vivido suficientemente
42. en el país y además le gusta idealizar y presentar lo bueno/ yo creo que nos estamos
43. equivocando eh
44. P2: para mí es importante es eso más que sea español o mejicano [o algo así
45. E: te lo iba a decir]
46. P2: por lo menos que hayas estado allí unos cuantos años paraa/ para transmitir
47. aquellas costumbres ¿no?/ que por otro lado puede ser un profesor de lengua
48. estupendo// sin necesidad de haber estado en/ en aquel país ¿no? pero hombre/
49. conviene arropar/ digamos que si quieres el / la gramática y la lengua es el/ es el
50. hueso y la cultura es la cultura es la carne que va a configurar el/ el cuerpo ¿no?/

1. entonces es de lo que/ de lo que se trata un poco/ de hacerles llegar/ algo sólido con
2. carne y con hueso/ y la autocrítica primero y después que ellos lo hagan me parece un
3. paso definitivo/ sobre todo porque además se acercan a ti de otra manera/ en el caso
4. de los alumnos egipcios eh/ ee no sé como funcionaría en otros sitios/ habría que
5. probarlo ¿no? pero a mí es un sistema que me funciona ¿sabes?/ y sobre todo porque
6. los alumnos ven una sinceridad por mi parte vaya es que tampoco es una pose/ no es
7. criticar por criticar/ y cuando tengo que defender cosas las defiendo eh/ muy
8. tranquilamente/ pero ellos saben que no las estoy defendiendo por anular/ ni por herir
9. susceptibilidades/ hay que tener mucho cuidado con/// con el sentimiento del alumno/
10. porque tú ten en cuenta que tú dispones de tu lengua o sea/ tu lengua puede ser un
11. arma/ tu los puedes apabullar/ con información con lengua hablando correctamente
12. pa pa pa pa pa y entonces hay muchas veces que ellos quieren expresar quieren
13. opinar pero es que carecen de las herramientas del lenguaje para opinar/ entonces si
14. siempre llevas una imagen arrolladora pues muchas veces no te van a contar ni la
15. mitad de lo que/ de lo que piensan ¿no? entonces lo importante de transmitir cultura
16. umm/ es que sí claro es transmitirla pero es ver también la/ es ver la reacción ¿no?
17. porque si no yo puedo contar cosas muy maravillosas/ y muy bonitas y tal pero si se
18. quedan un poco ahí perdidas en el aire ¿no? o si yo me creo que
19. E: claro es que tú no vas a dar conferencias a la clase
20. P2: claro claro claro claro claro/ es que eso de lo que se trata

ENTREVISTA 3.NURAN (17-6-2002)

1. E: ¿qué te parece si empezamos hablando de tu época de estudiante?
2. P3: ah bueno (sonriendo) ¿la universidad o/ desde pequeña? (RISAS)
3. E: cuando tú eras estudiante en el instituto
4. P3: bueno
5. E: ee seguro que has estudiado idiomas ¿no? has estudiado inglés
6. P3: sí inglés sí/ a partir de la secundaria empezamos aquí a estudiar inglés
7. E: ¿en qué medida han cambiado tus valores/ ee actitudes/ hacia todo e ideas
8. aprendiendo/ otras lenguas extranjeras?
9. P3: la verdad que dede pequeña de niña no/ noo/ yo creo que no ha cambiado mucho
10. mi personalidad/ porque/ yo creo que empecé a notar este cambio en la universidad/
11. al estudiar el español// presisamente
12. E: ah ah ah
13. P3: es porque a lo mejor es por la edad/ o por porque me abrieron otras puertas aa/ a
14. leer más y eso/ porque en el colegio siempre te obligan a a un determinado
15. programa y de ahí no sales ¿no? pero la universidad es otra cosa
16. E: ya ya ya ¿no recuerdas ninguna anécdota/ algún profesor que te llamara la
17. atención ee/ por su forma de enseñar/ por su carácter que te hiciera pensar en cómo
18. se enseña una lengua?
19. P3: el sistema educativo/ vamos yo creo que/ de pequeña lo odiaba eso/ lo de saber/
20. que el profesor siempre nos obligaba como en un colegio coránico o escuela coránica
21. te obligan a saber las cosas de memoria/ sin pensar ni disfrutar ni siquiera
22. E: esto no te parecía a ti bien
23. P3: no/ sabía que es malo porque/ pero no sabía porqué porque yo salía del curso/ o
24. sea termino el curso pero sin/ sin que me aportara algo nuevo y sabía que esto no
25. debería ser así y no sabía porqué la verdad/ de pequeña
26. E: no te convencía [para nada
27. P3: no me convencía] pero de mayor ya empecé/ y gracias también a algunos
28. profesores como he visto no sé tú conoses eso lo del sistema/ muy rígido de pequeño
29. profesores que castigan mucho y que tienes que decir todo lo que ellos decían sin
30. aportar nada tuyo/ o sea sin pensar o sea sin pensar/ pero en la universidad fíjate que
31. me encontré tuve buena suerte/ recuerdo un profesor español que se llama x ahora no
32. me acuerdo de su apellido pero me parece que trabaja en un Cervantes
33. E: ¿te gustó su forma de dar la clase?
34. P3: sí porque hacía todo lo contrario/ eso no obligaba a a opinar como él ↑/ siempre
35. decíamos si digo una opinión igual que/ la suya no es que me echa la bronca es decir
36. a ver /siempre te/ te anima a decir cosas nuevas quiero ideas nuevas
37. E: te escuchaba
38. P3: escuchar eso/ en vez de siempre hablar hablar pues en su clase/ era el que menos
39. hablaba ↑/ dejaba espacio a los alumnos/ buenísimo
40. E: eso era importante ¿verdad?
41. P3: sí sí yo me acuerdo muchísimo de él y en mis clases al preparar mis clases/ yo
42. creo que la única persona/ no digo la única sino que hay otra también que pensaba
43. siempre quiero haser mi clase como hasía x ↑/ y preparaba la clase para haser eso
44. ¿no?
45. E: claro lo tienes todavía en mente
46. P3: sí sí sí
47. E: verdad que hay asignaturas como la filosofía/ que has estudiado en el instituto/ la
48. ética o la historia donde se tratan temas de actualidad y siempre el profesor transmite

- 1.unos determinados valores ¿no? valores de todo tipo ¿cómo crees tú que se transmiten
- 2.esos valores y actitudes con los idiomas? cuando enseñamos idiomas
3. P3: sí pero fíjate que no sólo la asignatura es el profesor yo creo que/ lo más
4. importante es el profesor y su sistema/ porque ee vaya tenemos en bachillerato
5. filosofía/ ee cómo se llama esa psicología/ lógica no sé qué/ cosas pero que puede
- 6.aportarte cosas/ pero muy interesantes ↑/a pesar de eso a pesar de eso salimos de todos
- 7.estos años sin nada/ porque el sistema educativo no ayuda a esto ↑/ya cómo te decía
8. en los exámenes es cuestión de empollar todo y saberlo todo de memoria y luego
9. ponerlo en el examen y al final para ti no te queda nada ↑/ o sea tu mente y eso/ yo
10. diría que todos/ todos los elementos son/ importantes pero lo primero si tengo una
- 11.asignatura/ importante y está muy bien/ para eso o sea te da cultura y eso pero si el
- 12.profesor no lo transmite pues nada
13. E: tú crees que depende de la institución/ del diseño curricular o es más del profesor/
14. ee esta labor de transmitir valores a la persona/ al estudiante
15. P3: en mi caso yo diría que de las dos cosas porque muchas veces en mis clases yo
- 16.quiero/ ee decir cosas pero por motivo que yo enseñe en la universidad tengo límites/
- 17.hay cosas que yo no puedo hablar ↑/ cosas políticas cosas de tipo social y eso
18. E: [claro
19. P3: que] yo quiero hablar libremente y la institución no me deja ↑/ no es que no me
20. deje de forma indirecta/ no lo permite/ por eso sí del profesor pero también la
- 21.institución/ en el caso de Egipto ¿no?
22. E: umm umm muy bien/¿qué es cultura española para ti?
23. P3: es muy amplio/ bueno cultura/ cultura española es/ los años que he vivido en
24. Madrid en España en general lo que viví allí/ todo todo las comidas las fiestas las
- 25.marchas y todo todo ↑/ o sea cultura española es/ muy amplio y lo de la cultura yo
26. creo que hay quee también hay que/ vivirlo un poco para saber qué es porque
- 27.teóricamente es otra cosa/ porque en mi época de estudiante me decían en la fiesta de
- 28.tal tal venían los reyes y no sé qué y eso/ pero vivirlo es otra cosa se siente más/ la
- 29.convivencia
30. E: ¿qué tipo de cultura crees que es más adecuada para la clase de español?
31. P3: ah claro la cultura del idioma que enseñas/ o sea si enseñas español la cultura
- 32.española/ enseñarles cómo piensan los españoles porque yo creo que el idioma no es
- 33.saber hablar es también saber pensar como piensa la gente del idioma ↑/ que habla
34. este idioma/ yo creo que idioma es pensar también tiene parte de mente/ de cómo
- 35.piensan ellos/ es cuando llegas a saber este idioma ↑/ no sólo hablarlo perfectamente
- 36.cómo piensan y todos los conceptos sociales y todo eso ↑/y lo social es muy
37. importante también porque esto es lo que noté en las clases/ que yo doy por ejemplo
- 38.conversación y elijo temas muy españoles/ como tener novios o tener hijos o por
- 39.ejemplo esta idea que no/ no es tan fuerte como aquí/ la idea de religión hay gente
40. que allí le preguntas en España y te dicen que no/ y no pasa nada pero aquí si dices a
- 41.alguien que no creo en nada te mira como/ le choca ↑
42. E: entonces un poco/ enseñarles la forma de pensar
43. P3: y como algo normal ↑/ que no es nada/ como yo diría a un español una idea
44. mía ↑/ seguro que le chocará también pero lo que tenemos que saber que son culturas
- 45.diferentes y ya está
46. E: ¿crees que es muy importante para la clase de español la literatura el arte la
47. historia?
48. P3: depende del nivel de los alumnos/ o sea si los alumnos ya pueden meterse en
49. otros campos y además que quieren eso que quieran eso es muy importante porque

1. también es una pena si tienes alumnos buenos que puedes dar algo más y tú les
2. limitas/ es que es una pena
3. E: ¿qué tipo de actividades sueles utilizar para presentar todo tipo de aspectos culturales
4. P3: la verdad es que por los pocos medios que tenemos (RISAS) sólo textos o cintas y
5. a veces intento ir al laboratorio pero es un poco difícil la verdad porque/ ya sabes
6. como va la universidad nuestra no tenemos muchos medios/ lo que les suele gustar
7. mucho es lo de las fiestas/ suele gustarles muchísimo
8. E: ¿y ellos cómo responden cuando leen esos textos sobre las tradiciones españolas?
9. P3: les gustan muchísimo ↑/ les gustan muchísimo lo de las fiestas y sobre todo San
10. Fermín no sé qué tienen con ello (RISAS) pero es lo más conocido de allí
11. E: es curioso/ ¿cómo te sientes haciendo de mediadora de la realidad cultural
12. española aquí en tu país/ en Egipto?
13. P3: seguro que voy a decir como los políticos ¿no? orgullosa (RISAS)/pero es una
14. gran responsabilidad también/ porque ser una ventana a otra cultura es muy
15. difícil ↑ porque muchas veces cuando dices algunas opiniones tuyas/ porque ya
16. después de convivir en Madrid y eso/ empiezan a decir ah te han cambiado ↑/ no sé
17. qué/ tú/ no puede ser
18. E: ¡no me digas!
19. P3: sí sí pasa en Egipto/ porque ya queriendo o no empiezas a cambiar algunos
20. valores tuyos ↑
21. E: claro
22. P3: y te dicen que ya tú piensas como allí ↑/ tienes demasiada libertad/ que no eres/
23. ya no respetas algunas tradiciones nuestras ↑ y no sé qué/ pero eso no tiene nada que
24. ver/ que tienen muy confuso lo de la tradición con lo de la evolución personal ↑
25. E: tú crees que no han entendido todavía ese concepto/ es decir la gente cuando
26. aprende lenguas conoce otra realidad ¿no?
27. P3: hombre claro/ sobre todo en el caso de nuestros países/ ahora fíjate que empiezan
28. a abrirse un poco con el tema de internet de esas cosas se abren/ pero en nuestra
29. época era un poco cerrado/ el país más cerrado que ahora y no sabes lo otro y tú no
30. puedes evolucionar en un ambiente cerrado ¿no? ↑/ cuando sales empiezas a avanzar
31. más/ ESO NO QUIERE DECIR eso es lo que a veces no lo entienden/ no quiere
32. decir que yo/ digo que mi cultura es pobre ↑/NO ES CUESTIÓN DE CULTURA/
33. son cuestiones políticas y circunstancias/ y si yo abrazo otras ideas/ esto no quiere
34. decir que las otras ideas eso no quiere decir que la otra cultura es mejor que la mía ↑/
35. no son distintas pero hay una que tuvo la oportunidad de evolucionar y otra se ha
36. parado ↑/ y lo que tenemos que hacer es TOMAR LO BUENO y ya está ↑
37. E: ¿tu crees que es mucha responsabilidad y además difícil?
38. P3: es difícilísimo
39. E: porque hay malas interpretaciones
40. P3: ah sí/ y tiene malas consecuencias a veces/ porque si tú empiezas a hablar con
41. alguien sobre cualquier tema ¿no? y si dices algunas opiniones diferentes siempre lo/
42. lo achacan a eso/ ah es que tú has vivido fuera y ya te ha cambiado no sé qué ↑/ vale
43. pero/ pero no/ YO PIENSO ESO PORQUE PIENSO ESTO Y YA ESTÁ
44. E: claro pero hay cosas que serán positivas para ti/ que hay gente que no lo interpreta
45. así y tú les estás ofreciendo una información muy buena ¿no?
46. P3: ya claro claro/ eso siempre/ eso es el consuelo la compensación/ pero pero yo me
47. enfado mucho también por las otras reacciones/ porque en el fondo me dan pena
48. porque yo si estuviera aquí pensaría lo mismo/ es que no
49. E: o sea que esto de hacer de puente entre una cultura ee [como la española

1. P3: es que es más difícil] si eres de este mismo pueblo/ si eres extranjero quizás te ven
2. de forma objetiva/ no te van a echar de ¿ cómo se dice esto?/ no lo van a interpretar
3. como que has cambiado/ que ahora no sé/ te ven ya eres extranjero/ tienes otras
- 4.costumbres/ te respetarán más pero si eres del mismo país y cambias de ideas fíjate te
5. ven mal/ ¿me entiendes? es eso lo difícil
6. E: entonces enseñar la cultura de un país como España te parece que muchas veces es
- 7.complicado ¿no?
8. P3:fíjate a estudiantes no/ pero si/ si quiero enseñar a amigos o gente de mi alrededor
9. es un poco difícil sí/ en el contexto social que tengo sí
10. E: que son alumnos de nivel social más bien bajo ¿no?
11. P3: sí siempre está relacionado con eso/ si por ejemplo se escandalizan por ejemplo
12. más mis amigos que son del pueblo/ que están en el sur/ que mis amigos que están en
13. El Cairo/ es el nivel/ el nivel cultural / educativo y todo
14. E: ¿qué es lo más interesante para ti a la hora de transmitir la cultura y la lengua
- 15.española?
16. P3: me encanta cuando ya empiezan a hablar/ cuando ya noto que de verdad
17. empiezan a hablar e intentar o sea formar frases y digo/ YA/ estos ya ↑ y a pensar
- 18.preparar temas que yo no he dado/ pero ellos lo intentan/ por medio del diccionario o
19. lo que sea/ pero ellos lo intentan/ eso está muy bien/ es como ver un niño que
20. empieza a andar ↑/ es muy bonito

ANEXO II: CUESTIONARIO 1.PROFESOR 1: OMAR (enero de 2003)

LA DIMENSIÓN CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

(Además de la entrevista le ruego que, como colaborador de este estudio, conteste también a las preguntas del siguiente cuestionario. Gracias)

1. ¿Qué es para usted conocer bien la cultura de un idioma? (6 líneas)

Cuando un nativo te dice “hablas perfectamente español” o “creí que eras español” esto significa que – aparte de tener un dominio de los aspectos gramaticales, del vocabulario y la pronunciación – dominas los aspectos culturales del español, sabes cómo se utiliza en los diferentes contextos de la vida cotidiana, qué hacer y cómo actuar en diversas situaciones. Por ejemplo, si una persona con un nivel superior de español es incapaz de comprender un chiste en español, esta persona tiene un conocimiento incompleto de la cultura española ya que le falta conocer el uso del español en el humor: la cultura humorística.

2. ¿En qué aspectos satisfacen las exigencias que deberían tener en su dimensión cultural las actividades de los Manuales de E/LE que usa en clase?

Valore con la escala: siempre(S)/ a veces (AV)/ nunca(N)

(N) tienen en cuenta el conocimiento del mundo de los alumnos egipcios.

(AV) presentan actividades que incluyen el nuevo conocimiento del mundo (la sociedad española, lugares, instituciones, objetos...)

(AV) facilitan información sociocultural (vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, valores, creencias, actitudes)

(N) tienen en cuenta el conocimiento sociocultural de los alumnos egipcios.

(N) el lenguaje gestual se integra con el lenguaje verbal.

(N) desarrollan la conciencia intercultural entre la cultura materna y la extranjera.

(AV) informan sobre la forma de actuar y de comportarse en sociedad de forma esperada.

(N) propician el cambio de personalidad y de actitud hacia posturas abiertas y tolerantes.

(N) incluyen actividades para el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

(N) tienen en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos egipcios.

(N) consideran la mentalidad, las creencias o los tabúes de los alumnos egipcios.

3. De los siguientes objetivos de aprendizaje de competencia cultural ¿cuáles considera que tiene que conseguir como profesor de E/LE? Marque sólo los cuatro más importantes.

Ofrecer a los alumnos conocimientos y comprensión de la cultura correspondiente.

Desmitificar prejuicios y desarrollar la tolerancia de los alumnos.

Hacer comprender a los alumnos la naturaleza de su propia identidad cultural.

Desarrollar la capacidad de los alumnos para ver las similitudes y diferencias entre países.

Ayudar a los alumnos a conseguir contactos personales en países extranjeros.

Ayudar a los alumnos a adquirir una actitud interesada y crítica sobre temas culturales/sociales

Convertir la enseñanza de idiomas en una actividad más motivadora.

Otros (especificuense)

ANEXO II: CUESTIONARIO 1. PROFESOR 2: PABLO (enero de 2003)

LA DIMENSIÓN CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

(Además de la entrevista le ruego que, como colaborador de este estudio, conteste también a las preguntas del siguiente cuestionario. Gracias)

1. ¿Qué es para usted conocer bien la cultura de un idioma? (6 líneas)

Conocer y usar bien todos los hábitos sociales. Por supuesto, también es conocer la otra cultura: literatura, historia, cine. Debemos procurar hacer actividades de lengua enmarcadas en estos grandes contextos sin olvidar la cultura del día a día, las costumbres y usos específicos del español.-----

2. ¿En qué aspectos satisfacen las exigencias que deberían tener en su dimensión cultural las actividades de los Manuales de E/LE que usa en clase?

Valore con la escala: siempre(S)/ a veces (AV)/ nunca(N)

(N) tienen en cuenta el conocimiento del mundo de los alumnos egipcios.

(AV) presentan actividades que incluyen el nuevo conocimiento del mundo (la sociedad española, lugares, instituciones, objetos...)

(AV) facilitan información sociocultural (vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, valores, creencias, actitudes)

(N) tienen en cuenta el conocimiento sociocultural de los alumnos egipcios.

(N) el lenguaje gestual se integra con el lenguaje verbal.

(AV) desarrollan la conciencia intercultural entre la cultura materna y la extranjera.

(AV) informan sobre la forma de actuar y de comportarse en sociedad de forma esperada.

(AV) propician el cambio de personalidad y de actitud hacia posturas abiertas y tolerantes.

(AV) incluyen actividades para el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

(N) tienen en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos egipcios.

(N) consideran la mentalidad, las creencias o los tabúes de los alumnos egipcios.

3. De los siguientes objetivos de aprendizaje de competencia cultural ¿cuáles considera que tiene que conseguir como profesor de E/LE? Marque sólo los cuatro más importantes.

Ofrecer a los alumnos conocimientos y comprensión de la cultura correspondiente.

Desmitificar prejuicios y desarrollar la tolerancia de los alumnos.

Hacer comprender a los alumnos la naturaleza de su propia identidad cultural.

Desarrollar la capacidad de los alumnos para ver las similitudes y diferencias entre países.

Ayudar a los alumnos a conseguir contactos personales en países extranjeros.

Ayudar a los alumnos a adquirir una actitud interesada y crítica sobre temas culturales/sociales

Convertir la enseñanza de idiomas en una actividad más motivadora.

Otros (especifíquense)

ANEXO II: CUESTIONARIO 1. PROFESOR 3: NURAN (enero de 2003)

LA DIMENSIÓN CULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS

(Además de la entrevista le ruego que, como colaborador de este estudio, conteste también a las preguntas del siguiente cuestionario. Gracias)

1. ¿Qué es para usted conocer bien la cultura de un idioma? (6 líneas)

Es de cabal importancia conocer la cultura del idioma que aprendes, es una parte fundamental del aprendizaje del idioma extranjero. Por eso, trato de dedicar varias clases para hablar de las fiestas, la gastronomía y bebidas típicas, música y bailes populares y modernos, etc. Se puede aprender y divertirse a la vez, claro esto depende muchas veces de los medios posibles del centro donde se enseña, por ejemplo si el profesor tiene al alcance medios audiovisuales sería más interesante y divertido mostrarles a los alumnos documentales cortos sobre las fiestas, los bailes, trajes populares y los demás aspectos culturales. Esto sería para nivel elemental e intermedio, pero más adelante la importancia de conocer la otra cultura se multiplica si se enseña traducción porque es sumamente esencial conocer la otra cultura porque si no sería imposible transmitir o traducir fielmente lo que llamamos el “espíritu” del texto.

2. ¿En qué aspectos satisfacen las exigencias que deberían tener en su dimensión cultural las actividades de los Manuales de E/LE que usa en clase?

Valore con la escala: siempre(N)/ a veces (AV)/ nunca(N)

(N) tienen en cuenta el conocimiento del mundo de los alumnos egipcios.

(N) presentan actividades que incluyen el nuevo conocimiento del mundo (la sociedad española, lugares, instituciones, objetos...)

(N) facilitan información sociocultural (vida diaria, condiciones de vida, relaciones personales, valores, creencias, actitudes)

(N) tienen en cuenta el conocimiento sociocultural de los alumnos egipcios.

(N) el lenguaje gestual se integra con el lenguaje verbal.

(N) desarrollan la conciencia intercultural entre la cultura materna y la extranjera.

(N) informan sobre la forma de actuar y de comportarse en sociedad de forma esperada.

(N) propician el cambio de personalidad y de actitud hacia posturas abiertas y tolerantes.

(N) incluyen actividades para el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

(N) tienen en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos egipcios.

(N) consideran la mentalidad, las creencias o los tabúes de los alumnos egipcios.

3. De los siguientes objetivos de aprendizaje de competencia cultural ¿cuáles considera que tiene que conseguir como profesor de E/LE? Marque sólo los cuatro más importantes.

Ofrecer a los alumnos conocimientos y comprensión de la cultura correspondiente.

Desmitificar prejuicios y desarrollar la tolerancia de los alumnos.

Hacer comprender a los alumnos la naturaleza de su propia identidad cultural.

Desarrollar la capacidad de los alumnos para ver las similitudes y diferencias entre países.

Ayudar a los alumnos a conseguir contactos personales en países extranjeros.

Ayudar a los alumnos a adquirir una actitud interesada y crítica sobre temas culturales/sociales

Convertir la enseñanza de idiomas en una actividad más motivadora.

Otros (especifíquense)

Ayudar a mis alumnos a abrirse a otra cultura y recibir lo diferente no con miedo como nos han educado a nosotras las generaciones “menos jóvenes”, sino como algo interesante; y si esto nos aporta algo nuevo, pues que aprendamos de ello y si no pues por lo menos lo

respetamos. Las diferencias siempre enriquecen.

ANEXO III

CONVENCIONES DE TRANSCRIPCIÓN DE LAS ENTREVISTAS

El corpus de datos recogido consta de tres entrevistas de profesores de E/LE grabadas y transcritas según las convenciones de **Briz** (1998)

Los signos de transcripción son los siguientes:

: Turno de palabra

[Lugar donde se inicia un solapamiento o superposición.

] Final del solapamiento.

- Reinicios y auto interrupciones sin pausa

/ Pausa corta, inferior al medio segundo

// Pausa entre medio segundo y un segundo

/// Pausa de un segundo o más.

(5)Silencio (lapso o intervalo) de 5 segundos; se indica el nº de segundos en las pausas de más de un segundo, cuando sea especialmente significativo.

↑ Entonación ascendente.

↓ Entonación descendente.

→ Entonación mantenida o suspendida.

MAYÚSCULAS Pronunciación marcada o enfática

(RISAS) Cuando aparecen al margen de los enunciados.

aaa Alargamientos vocálicos.

nn Alargamientos consonánticos.

¿¡!? Preguntas o exclamaciones retóricas.

¿? Interrogaciones. También para los apéndices del tipo ¿no?, ¿eh?, ¿sabes?

¡! Exclamaciones

Además de estos signos he utilizado otros como:

E: se refiere al entrevistador.

P1, P2, P3: se refiere a profesor 1: Omar; profesor 2: Pablo y profesor 3:Nuran

10. BIBLIOGRAFÍA

- AARUP JENSEN, A.(1995)“Defining Intercultural Competence for the Adult Learner”. En A. Aarup Jensen y otros (eds) *Intercultural Competence* Vol. II
- ABAD, M. y F.BANDÍN (2002)“El componente cultural en la clase de español”. En *Quaderns digitals*, nº 25.Monográfico sobre LE. <http://www.quadernsdigitals.net>
- ABELSON, R. (1979)“Differences between Belief Systems and knowledge Systems.” *Cognitive Science*: 3
- AUSTIN, J.L. (1982) *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- BALLESTEROS, C. y PALOU, J. (1998) “¿Qué dicen los profesores que es enseñar lengua? Datos retrospectivos para el estudio de sus creencias”. Comunicación presentada en el V Congreso Internacional de Didáctica da lingua e da Literatura. Universidad de Coimbra.
- BALLESTEROS GÓMEZ, C. (2000)“Percepciones, creencias y actuaciones de los profesores de lenguas propias durante los dos primeros años de funcionamiento de la enseñanza secundaria obligatoria (E.S.O.).Un estudio de caso”. Universidad de Barcelona. Tesis doctoral.
- BAUMGRATZ,G. (1987)“ Exquisse d’une conception pédagogique de l’enseignement des langues étrangères visant la compétence de communication transnational, les conséquences pour le rôle et la compétence du professeur el les perspectives de la formation continue”. En G. Baumgratz y R. Stephan (Eds.) *Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung*.Munich: Ludicium, 64.75.
- BEACCO, J. C. (1984) “ Civilisation et discours en classe de langue.” En *Le français dans le monde*, 257.
- BURGUESS, R. G.(Ed.) (1988)“Conversation with a Purpose: the Ethnografic Interview in Educational Research”, en *Studies in Qualitative Methodology*. Vol.1.Greenwich: JAI Press.
- BUTTJES, D. y M. BYRAM (Eds.)(1991) *Mediating Languages and Cultures: Towards and Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. (1989a) *Cutural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon, UK: Multiligual Matters.
- BYRAM, M. y MORGAN, C. (1994) “Teachers for Language and Culture”. En *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M. y G. ZARATE (1994) *Definitions, Objectives and Assesment of Socio-cultural Competence*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

BYRAM, M. (1995) "Acquiring Intercultural Competence. A Review of Learning Theories". En L. Serco (ed.) *Intercultural Competence* Vol I: 53-70.

BYRAM, M, ZARATE G. y NEUNER,G.(1997) *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues.Vers un Cadre Européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivants:études préparatoires*. Strasbourg.Conseil d'Europe.

BYRAM, M y FLEMING, M. (1998)*Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. CUP.

BOLÍVAR, A, DOMÍNGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. (2001) *La investigación biográfico - narrativa en educación*. Madrid: La Muralla

BLOCK, D. (1994) "A day in the life of a class: teacher/learner perceptions of task purpose in conflict". *System*, vol.22

BRIZ, A. (1998) *El español coloquial en la conversación. Esbozo de una pragmagramática*. Barcelona: Ariel

BROWN y LEVINSON (1987) *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge: CUP

CABLE 9 (1992) Monográfico sobre cultura, *Cable 9*.

CALDERHEAD, J. (1988)"Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores", en L. M. Villar (Ed.): *Conocimiento, creencias y teoría de los profesores*. Murcia: Marfil.

CAMBRA, M. y NUSSBAUM, L. (1990) "Aprentatge intercultural i competència discursiva. Entrevista a Claire Kramch. En *Temps d'educació*, nº 3.

CLANDININ, D.J. y F.M. CONELLY (1986)"What is "personal" in studies of personal?", en M. Ben- Peretz, R. Bromme y R. Halkas (Eds.):*Advances of Research in Teacher Thinking*. Lisse: Swets and Zeitlinger.

CLANDININ, D.J. y F.M.CONELLY (1988)" Conocimiento práctico personal de los profesores: image y unidad narrativa, en L.M: Villar (Ed.): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Murcia: Marfil.

CLANDININ, D.J. y CONELLY, M. (1997)"Asking questions about telling stories", en C. Kridell (ed.),*Writing educational bibliography. Explorations in qualitative research*. Nueva York: Garland, 202-209.

CLARCK, C.M. (1978)"Choice of a model for research on teaching". *Research Series: 20*.East Lansing: IRT. Michigan State University.

CLARCK, C.M. y R.J. YINGER (1979a)"Teacher's thinking", en P. L. Peterson y H. J. Walberg (Eds.):*Research on teaching*. Berkeley, CA: Mc Cutchan.

CLARCK, C.M. y R. J. YINGER (1980) "The hidden world of teaching: Implications of research on teacher planning." *Research Series:77*. East Lansing: IRT, Michigan State University.

CLARCK, C.M. y P.L. PETERSON (1986) "Teacher's thought processes". En M. C. Wittrock(Ed.): *The Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan

CESTERO MANCERA, A. M^a y otros (1998) *Estudios de comunicación no verbal*. Barcelona: Edinumen.

COHEN, L. y MANION, L (1989) *Métodos de investigación educativa*, cap. XIII: La entrevista. Ed. La Muralla.

CONSEJO DE EUROPA (2001) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Traducción: Alejandro Valero Fernández. Madrid. Instituto Cervantes. <http://www.cervantes.es>

CONTRERAS, J. (1985) "El pensamiento o el conocimiento del profesor: una crítica a los postulados de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor y sus implicaciones para la formación del profesorado". *Revista de educación*, 277.

CLEMENT, R. (1980) "Ethnicity, contact and communicative competence in a second language". En H. Giles, W. P. Robinson y P.M. Smith (Eds.) *Language: Social Psychological Perspectives*. Orford: Pergamon.

DARWIN, CH. (1872) *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London: Watts.

DAVIS, F. (1976) *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza editorial, p.21.

DE GRÈVE, M. y F. VAN PASSEL (1971) *Lingüística y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Fragua.

DEL RINCÓN, D. y otros (1995) *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid. Dykinson.

DES (Department of Education and Science, and the Welsh Office. 1990. *Modern Foreign Languages for ages 11 to 16: proposals of the secretary of State for Education and Science and the Secretary of State for Wales*. Londres: HMSO

DOYÉ, P. (1992) "Fremdsprachenunterricht als Beitrag zu tertiärer Sozialisation". En Buttjes et al. (Eds.) *Neue Brennpunkte des Englishunterrichts*, Frankfurt am Main: Peter Lang.

DURANTI, A. (2000) *Antropología lingüística*. Madrid: C.U.P.

EDELHOFF, C. (1987) "Lehrerfortbildung und interkulturelles Lehren im Fremdsprachenunterricht". En G.Baumgratz y R.Stephan (eds.) *Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung. Inhaltliche und organisatorische Perspektiven der Lehrerfortbildung in Europa*. Munich: Iudicium.

ELBAZ, F. (1919) "Research on teachers knowledge: The evolution of a discourse". *Journal of Curriculum Studies*, 23,1.

ESCANDELL, M.V. (1993) *Introducción a la pragmática*. Barcelona: UNED Anthropos

FENSTERMACHER, G.D. (1979) A philosophical consideration of recent research on teacher effectiveness. *Review of Research in Education*, 6.

FERNÁNDEZ, S. (1992) "Para la clase. Muchos lugares para la cultura" (*Cable*, 9, pp 36-40)

FONTANA, A. y J.H. FREY (1994) Interviewing. The Art of Science, en N.K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE.

FURHAM, A. y BOCHNER, S. (1986) *Culture Shock. Psychological reactions to unfamiliar environments*. London and New York: Methuen

FREEMAN, D. (1996) "Redefining the relationship between research and what teachers know", in BAILEY, K. et NUNAN, D. (éds.) *Voices from the language classroom*, Cambridge University Press

GARCÍA SANTA- CECILIA, A. (2000) "Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas". En el *Anuario del Instituto Cervantes de 2000*.

GEERTZ, C. (1973) *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal

GOETZ, J. P. y M. P. LE COMPTE (1986) *Etografía y diseño cualitativo en investigación Educativa*. Madrid: Morata.

GÓMEZ ASENCIO, J. SANCHEZ LOBATO, J. (dir.) (2002) Interculturalidad. Colección *Forma. Formación de Formadores*, nº 4. Madrid: Sgel

GONZÁLEZ CASADO, P. (2002) "Contenidos culturales e imagen de España en manuales de ELE de los años noventa". En *Forma. Formación de Formadores* (dir.) José Gómez Asencio y Jesús Sánchez Lobato, n. 4. *Interculturalidad*. Madrid. Sgel

GUMPERTZ, J.J. y BENNET, A. (1981) *Lenguaje y cultura*. Barcelona: Anagrama

GRICE, H. P. (1975) "Logic and Conversation". En P. Cole y J.L. Morgan (eds.) *Syntax and Semantics*, Vol.3. New York: Academic Press.

GRICE, H. P. (1978) "Further Notes on Logic and Conversation. En P. Cole (ed.) *Syntax and Semantics*, vol.9. New York: Academic Press.

- HALL, E.T. (1973) *La dimensión oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio*. Madrid: Instituto de Estudios de Administración Local, pp.199-204.
- HAMILTON, D. (1980) "Contraste de supuestos entre el análisis de muestras y el estudio de casos en investigación", en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal (1989)
- HARGREAVES, A. (1996), "Revisiting voice", *Educational researcher*, vol.25, nº 1, pp.12-19.
- HARMS, L.S. (1973) *International Communication*. New York: Harper and Row.
- HARRIS, M. (1990) *Antropología cultural*. Madrid :Alianza
- HYMES, D.H. (1971) "On communicative competence". Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- HYMES, D.H. (1972) "Models of the interaction of language and social life". En J.J. Gumpertz y D.H. Hymes(eds.) *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- JACKSON, P.W. (1968) *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- JIN, L. y M.CORTAZZI (1998) "La cultura que aporta el alumno: puente u obstáculo". En M. Byram y M. Fleming (Eds.) *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. CUP
- KELLY, G.A. (1955) *The psychology of personal constructs*. New York: W:W:Norton&Co
- KNAPP, M.L. (1985) *La comunicación no verbal: el cuerpo y el entorno*. Barcelona: Paidós, p.33.
- KRAMSCH, C. (1993) *Context and culture in language teaching*. Oxford: O.U.P.
- KRAMSCH, C. (1996a) "Stylistic choice and cultural awareness". En L. Bredella y W. Delanoy (eds.) *Challenges for Pedagogy: Literary texts in Foreign Language Classroom*. Tübingen: Gunter Narr.
- KRAMSCH, C. (1996b) "The cultural component of language teaching". *Language, Culture and Curriculum*, 2:83-92.
- KRAMSCH, C. (1998) *Language and Culture*. Oxford: O.U.P.
- KVALE, S. (1996) *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. London:
- LEINHARDT, G. (1989) "Math lessons: a contrast of novice and expert competence". En *Journal for Research in Mathematics Education*:20

LE PAGE, R. y A. TABOURET KELLER (1985) *Acts of Identity. Creole- Based Approaches and Ethnicity*. Cambridge: CUP.

LINDE, C. (1980a) Investigating language learning/teaching belief systems. Unpublished manuscript.

LLOBERA, M. y otros (1995) *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa.

LLOBERA, M. y otros (1999) "El discurso de los profesores: sus creencias sobre el concepto de lengua". Alcalá de Henares: Comunicación en el XVII Congreso de AESLA.

LOMAS, C., OSORIO, A y TUSÓN, A. (1993) *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

MARCELO, C. (1987) *El pensamiento del profesor*. CEAC.

MARRERO, J. (1993) "Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza", en M. J. Rodrigo, A. Rodríguez y J. Marrero (Eds.) *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor

MARTÍN MORILLAS, J.M. (2000) "La enseñanza de la lengua: un instrumento de unión entre culturas". *Espéculo*. Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ub.es/filhis/culturele/morillas.html>.

MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (1988) "Pensamiento del profesor y renovación pedagógica". *Investigación en la Escuela*, 4

MASON, J. (1996) *Qualitative Researching*. London: SAGE

MATTHEY, M. (1990) Les situations de communication. *TRANEL*, 16.

MEHRABIAN, A. (1972) *Silent messages*. Belmont. Calif. Wadsworth.

MEYER, M. (1991) "Developing Transcultural Competence: Studies of Advanced Foreign Language Learners". En D. Butjes y M. Byram (eds.) *Developing Languages and Cultures*.

MIQUEL, L. y SANS, N. (1992) "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", *Cable* 9, pp.15-21.

MOLINER, M. (1983) *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.

MORENO, C. (2000) "Conocerse para respetarse. Lengua y cultura, ¿elementos integradores? *Espéculo*. Universidad Complutense de Madrid. <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/moreno.html>.

MUNBY, H. (1982) The place of teacher's beliefs in research on teacher thinking and decision making and alternative methodology. *Instructional Science*, 11.

- MUNBY, H. (1983a) "A perspective for analyzing the significance of qualitative research: A reponse to Richard Heyman". *Curriculum Inquiry*, 13.
- MUNBY, H. (1983b)"A qualitative study of teacher's beliefs and principles".Paper presented at the annual meting of the American Education Research Association. Montreal: April.
- MUNBY, H. (1988)" Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesionales", en L. M. Villar (Ed.): *Conocimiento, creencias y teoría de los profesores*. Murcia: Marfil.
- MURPHY, E. (1988) "The Cultural Dimension In Foreign Language Teaching: Four models", *Language, Culture and Curriculum Vol 1,nº 2*.
- NAUTA, J.P. (1992) "¿Qué cosas y con qué palabras? En busca de una competencia cultural", *Cable*, 10, pp. 10-14.
- NISBETT, R. y L. ROSS (1980) *Human Inference: Strategies and Shortcomings of Social Judgment*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall
- OPENHEIM,A.N.(1992)*Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*.Londres : Pinter
- PORCHER, L. et al.(1988) *La civilisation*. París: Clé International
- POYATOS, F. (1980)"Interactive functions and limitations of verbal and nonverbal behaviours in natural conversation". En *Semiótica*, 30,3-4: nota 3, p.239.
- POYATOS, F. (1994) *La comunicación no verbal* (vol. 1 y 2). Madrid, Itsmo.
- PUREN, C. (1988) *Histoire de méthodologies de l'enseignement des langues*. París:Clé International.
- OLIVERAS VILASECA, A. (2000) *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Serie Master E/LE Universidad de Barcelona. Edinumen
- RICHARDS, J.C y LOCKHART, CH. (1994) *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. CUP.
- RISAGER, K. (1998) "La enseñanza de idiomas y el proceso de integración europea". En M. Byram y M. Fleming (eds.) *Perspectivas interculturales para el aprendizaje de idiomas*. CUP, p.p.280-281.
- ROBERTS,C. (1993)"Cultural studies and student exchange: Living thru ethnographic life". *Language, Culture and Curriculum*,6 (1) 11-17.
- SANCHEZ ALBORNOZ, N.(1992) *Cable*,9.

SAPIR, E.A. (1949) "The Unconscious Patterning of Behaviour in Society". En D. G. Mandelbaum (ed.) *Selected Writings of Edward Sapir in Language, Culture and Personality*, 556. Berkeley: university of California Press,

SOLER ESPIAUBA, D. (1996) "Lengua y cultura españolas en el extranjero" En *Actas del VII Congreso de ASELE*. (coord.) Ángela Celis, José Ramón Heredia. Universidad de Castilla La Mancha. Cuenca, p.93.

SERRANO, S. (1981) *La semiótica. Una introducción a la teoría de los signos*. Barcelona: Montesinos.

SHAVELSON, R. y STERN, P. (1981) "Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta", en J. Gimeno y A. I. Pérez Gómez (Eds.) *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1989.

SHULMAN, L.S. (1986) "Paradigms and research programmes in the study or teaching", en M. Wittrock (Ed.) *Handbook of Research on teaching*. New York: Macmillan.

SHULMAN, L.S.(1987) "Knowledge and teaching: foundations of the new reform". *Harvard Educational Review*, 57,1.

SIMON, H.A. (1957) *Models of Man: Social and Rational: Mathematical Essays*. New York: John Wiley.

SPERBER Y WILSON (1986) *Relevance. Communication and cognition*. Oxford; Basil Blackwell

STAKE, R. E. (1994) "Case studies", en N.K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE.

STEELE, R. y A. SUOZZO (1994) *Teaching French Culture. Theory and Practice*. Lincolnwood, III: National Textbook Company.

STENHOUSE, L. (1975) *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann.

TABACHNICK, B.R. y K.M. ZAICHNER (1988) "Influencias individuales y contextuales en las relaciones entre creencias del profesor y su conducta de clase: estudio de caso de dos profesores principiantes de Estados Unidos", en L. M. Villar Angulo *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil.

TAJFEL, H. (1981) *Humans Groups and Social Categories*. Cambridge: CUP.

TAYLOR, S, J. y R. BOGDAN (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

TOMALIN, B. y STEMPLANSKI, S. (1993) *Culture awareness*. OUP, Oxford, p.7

VALDÉS, J.M. (1986): "Preface" en *Culture bound*. C.U.P. Cambridge

VAN MANEN, M. (1998) *EL tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós, pp.90-91.

VILLAR ANGULO, L.M. (Ed.) (1986) *Pensamiento de los profesores y toma de decisiones*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

WEYL, B. (1991) "Le corps comme vecteur de l'apprentissage des langues. En *Les Langues Modernes*, LXXXV, 1:51-57.

WOODS, P. (1986) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Temas de educación. Paidós.M.E.C.

WOODS, D. (1996) *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision-making and classroom practice*. Cambridge: CUP.

ZARATE, G. (1983) "Objectiver le rapport culturelle maternelle/culture étrangère" (*Le français dans le monde* 181,1983)

ZARATE, G. (1993) *Réprésentations de l'étranger et didactique des langues*. París, Didier